CALIDAD EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

MIGUEL A. ZABALZA



narcea

CALIDAD
EN LA
EDUCACIÓN INFANTIL

MIGUEL ANGEL ZABALZA
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CALIDAD EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

NARCEA, S.A. DE EDICIONES
MADRID

Nota del Editor: En la presente publicación digital, se conserva la misma paginación que en la edición impresa para facilitar la labor de cita y las referencias internas del texto. Se han suprimido las páginas en blanco para facilitar su lectura.

© Narcea, S.A. de Ediciones
Avda. Dr. Federico Rubio y Galí, 9. 28039 Madrid. España
www.narceaediciones.es
Fotografía de portada: "Techos de la ciudad". Pintura realizada por niños de las Escuelas Municipales de Módena
Primera edición en eBook (Pdf): 2010

ISBN (eBook): 978-84-277-1656-8
ISBN (Papel): 978-84-277-1182-2

Impreso en España. Printed in Spain.

HAN COLABORADO EN ESTE LIBRO

- **Miguel Ángel ZABALA BERAZA.** Es el editor y coordinador de la obra. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela. En la actualidad es Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de esta Universidad.

- **Franco FRABBONI.** Catedrático de Didáctica de la Universidad de Bolonia. Es uno de los estudiosos de la Educación Infantil más reconocido en Italia. En la actualidad es Decano de la Facultad de Ciencias de la Formación de aquella Universidad y Presidente de la Sociedad Italiana de Pedagogía.

- **Bautista Quinto BORGHI.** Ha sido coordinador de las escuelas infantiles (maternas) en la ciudad de Módena (cuyas características describe en este libro).En la actualidad es responsable de las Escuelas Infantiles de Brescia. Posee una amplísima experiencia como pedagogo especialista en Educación Infantil, actividades en las que ha trabajado junto a personajes tan significativos como Loris Malaguzzi o Sergio Neri.

- **Nives GARUTI.** Coordinadora de las escuelas infantiles (scuola materna) de Módena, ciudad en la que continúa ejerciendo como pedagoga especialista en Educación Infantil. Como se puede constatar en el trabajo que presenta promueve proyectos en diversas áreas curriculares, especialmente en educación artística y científica, que constituyen uno de los rasgos diferenciadores de las escuelas modenesas.

- **Julia OLIVEIRA-FORMOSINHO.** Profesora Titular de la Universidad de Minho (Braga, Portugal). Preside la “Asociación Crianҫâ” desde la que desarrolla una amplia actividad de investigación y formación de educadoras de infancia. Una de las más reconocidas especialistas en Educación Infantil de Portugal.

- **Helena VASCONCELOS, Dalila BRITO LINO y Cristina PARENTE** son Profesoras de la Universidad de Minho y miembros del equipo de investigación de la Profesora Julia Oliveira-Formosinho. Participaron en el proceso de adaptación a Portugal del Modelo High Scope experiencia que relatan en sus respectivos trabajos.

- **Lina IGLESIAS FORNEIRO.** Profesora Titular de la Universidad de Santiago. Ejerce su docencia en la Escuela de Formación del Profesorado de Lugo. Es especialista es Educación Infantil y Nuevas Tecnologías. Realizó su tesis doctoral y numerosos actividades de formación sobre el tema de los espacios en la Escuela Infantil, tema sobre el que versa su trabajo.

CALIDAD
EN LA
EDUCACIÓN INFANTIL

ÍNDICE

PRÓLOGO A LA SEGUNDA EDICIÓN

Supongo que para cualquier autor resulta muy halagador asistir a las sucesivas ediciones de sus libros. Para mí lo está siendo, desde luego. Saber que tanta gente está dispuesta a seguir tus razonamientos y, en algunos casos, a compartir contigo ideas y compromisos en relación con la educación de niños y niñas pequeños constituye una auténtica fortuna. Al final, los libros son como mensajeros que recorren distancias inmensas haciendo visibles tus pensamientos. Es emocionante cuando te encuentras en los Congresos a gente que te dice que ha venido desde otro país (a veces muy alejado) para conocerte porque el libro le gustó mucho. Es una sensación maravillosa. Y eso pese a que suelen añadir que te figuraban mayor o más joven, o más alto, o de otra manera...

En fin, ha sido muy interesante el proceso seguido por este libro y muy intensas las satisfacciones que a mí personalmente (y espero que lo mismo haya sucedido con los otros coautores) me ha proporcionado. Pero de todas las cosas agradables que me han dicho, la que más me ha gustado es la que ofreció en una ocasión una profesora brasileña (el libro tiene una amplia difusión en aquel país en su traducción portuguesa) que impartía cursos de formación a educadoras : *"lo mejor de todo es que las profesoras salen convencidas de que pueden mejorar muchas cosas en su trabajo y además se entusiasman con esa posibilidad"*.

Esa fue, justamente, la idea que orientó todo el trabajo: hacer un libro profundo pero práctico. Algo que pudiera conectar fácilmente con el trabajo cotidiano en las aulas de Educación Infantil. Y creo que lo logramos. Son aportaciones variadas pero con una gran coherencia interna en cuanto a las cuestiones que plantean y a las propuestas que sugieren. Ojalá sigamos siendo capaces de transmitir ese gusanillo por la mejora del trabajo educativo con niños pequeños.

Esta segunda edición de ***Calidad en la Educación Infantil*** surge en un momento de claro apogeo de las políticas de infancia. El prólogo de la primera edición remarcaba la situación de cambios en la que estábamos instalados en aquel momento. Y aunque pudiéramos decir que esa situación, en términos generales, se continúa (los países avanzan a ritmos muy diferentes y cuando no es uno es

otro el que se encuentra plenamente inmerso en proceso de actualización de su oferta educativa y asistencia a la infancia y a las familias), el contexto internacional ya no es el mismo. Se han ido produciendo movimientos muy importantes de revisión de las políticas de infancia y de consolidación de dispositivos de atención a la infancia.

La premura con la que se decide y operativiza la reedición de una obra de este tipo impide tener el sosiego suficiente como para revisar sus contenidos e incorporar los nuevos estudios y experiencias que van apareciendo en el contexto internacional. Pero no quisiera dejar pasar la oportunidad de actualizar algunas de las consideraciones que planteaba como prólogo a la primera edición de este libro.

Algunos aspectos del escenario internacional han ido variando en estos últimos años. Y al socaire de esos cambios (políticos, económicos, de políticas sociales, etc.) la propia escuela infantil ha tenido que ir reajustando tanto sus propios sistemas de adaptación al entorno y a sus demandas eomo la forma de atender dichas demandas.

Así, a bote pronto, yo creo que podríamos identificar como cambios significativos en ese marco general que condiciona la actuación de las escuela infantiles los siguientes:

- Una nueva y más fuerte sensibilidad internacional en relación a la importancia de una atención temprana a la infancia y, a la vez, la clara conciencia de que dicha atención debe alcanzar ciertos estándares de calidad.

- La incorporación generalizada a la escuela o a los diversos dispositivos de atención a la infancia de niños/as cada vez más pequeños (la edad de inicio depende de cada país).

- La efectiva adopción de nuevas propuestas curriculares (o la aparición de éstas en aquellos países donde no existía ninguna propuesta curricular oficial para la Educación Infantil). Pese a que siguen existiendo ciertas resistencias por parte de algunos expertos a la existencia de un currículo oficial y general, la mayor parte de los países han optado por esa posibilidad. Lo que en el fondo produce un salto cualitativo en la atención educativa a los niños pequeños: ésta deja de ser una actividad voluntaria o dejada en manos de agentes sociales voluntarios para convertirse en el derecho reconocido a los niños y niñas de toda clase y condición. Todos ellos, al margen de cuáles sean sus condiciones personales o familiares tienen derecho a recibir una educación de igual calidad. Y el Estado se hace garante de que ese derecho se haga efectivo.

- La necesidad de dar respuesta a las neeesidades de formación y desarrollo profesional de los profesores/as especialistas en Educación Infantil. En este caso las políticas han variado de unos países a otros: algunos países han preferido mantener al profesorado de infantil como profesores

especialistas y exclusivos de esa etapa; otros países, en cambio, han optado por establecer un perfil profesional de los docentes más genérico de manera que estén en condiciones de atender desde niños pequeños hasta adolescentes. Pero en conjunto ha prevalecido la idea de que como mínimo los profesores y profesoras de Educación Infantil han de recibir una formación de rango universitario y de una duración no menor de tres años (contados a partir de los diez y ocho de edad de los candidatos, esto es, al acabar los estudios secundarios completos).

- La aparición de sistemas de atención a la infancia no formales que permiten ampliar la cobertura a prácticamente toda la población infantil. La dificultad de poder contar con escuelas o instituciones formales para todos los niños, ha hecho crecer, sobre todo en los países iberoamericanos, todo un rico espectro de sistemas de "atención no formal". Se capacita como educadores a los propios padres y al grupo social próximo quienes con la ayuda de educadores especializados van llevando a cabo la propuesta formativa.
- La puesta en práctica de sistemas de evaluación interna y externa para analizar la calidad de las prácticas educativas e identificar las estrategias de mejora más pertinentes a cada situación.

Todos estos aspectos configuran un nuevo escenario de trabajo en el ámbito de las Escuelas Infantiles. Los nuevos enfoques e iniciativas muestran la gran dinamicidad de esta etapa educativa y la creciente sensación de que resulta crucial establecer sistemas ricos de atención a los niños y niñas pequeños y a sus familias. Propuestas e iniciativas que contienen en su seno una doble tensión: una fuerte presión a la ampliación de la cobertura y a la generalización de los servicios a toda la población (este sentimiento de urgencia se nota con mucha claridad en los países iberoamericanos) y la sensación igualmente fuerte de que las respuestas que se ofrezcan sólo son válidas si son de *calidad*. Incluso quienes están más volcados en resolver los problemas cuantitativos de la cobertura y el ajuste de los recursos a las necesidades no dejan de considerar la necesidad de ir mejorando de manera sistemática la calidad de la oferta.

En definitiva, no sólo no ha disminuido la demanda de criterios y experiencias que nos iluminen el sentido de la calidad en la Educación Infantil sino que se podría decir que ha aumentado su exigencia. Se multiplican los Congresos, la aparición de libros e informes internacionales, la intervención de políticos y responsables de organismos que insisten en el tema de la calidad. En ese escenario tanto la filosofía educacional como las prácticas educativas anteriores precisan de reajustes importantes.

El reto de la calidad

La calidad se abre así a múltiples frentes y retos. No se trata pues, nunca se trató de eso, de reducir la calidad a mejores infraestructuras o a recursos más sofisticados. La calidad ha de proyectarse, desde luego, a las prácticas cotidianas de educadores y niños pero ha de afectar, sobre todo, al propio sistema de atención a los niños y a las instituciones y políticas que forman parte del mismo. En realidad, el gran reto que ha de asumir la Escuela Infantil de nuestros días es el establecer *planes estratégicos* que propicien su propia consolidación y su desarrollo institucional.

Y aunque sea forzar un poco la función de este prólogo, quisiera identificar cuatro grandes ejes de crecimiento futuro para la escuela infantil en nuestro país y en otros países de nuestro entorno. Ese crecimiento y mejora se ha de proyectar sobre:

1. La propia estructura institucional de la **escuela infantil**
2. El concepto o idea de **niño/a pequeño/a** que sirve de base a la intervención educativa escolar
3. El **currículum** que se ha de desarrollar
4. El perfil de **profesor/a** de escuela infantil y las necesidades de formación inicial y permanente que se derivan del mismo

Obviamente la situación con respecto a esos ejes de desarrollo varía ampliamente de unos países a otros, e incluso de unas zonas a otras dentro de cada país. Pero, en cualquier caso, esos cuatro ejes de desarrollo constituyen horizontes comunes de crecimiento en cuya dirección merece la pena progresar.

Primer eje de mejora:
El desarrollo institucional de la escuela infantil

La escuela infantil como estructura institucional global ha de ir progresando en un doble proceso que resulta en sí mismo dialéctico y a veces contradictorio: de un lado debe reforzar su propia identidad y autonomía formativa (que la libere de la subsidiaridad con respecto a los niveles posteriores de la escolaridad) y, paralelamente, debe reforzar los lazos de conexión entre la escuela infantil y el entorno y entre la escuela infantil y la escuela primaria.

Tradicionalmente, la escuela infantil se ha debatido entre un doble riesgo. Por un lado, el de convertirse en una estructura asistencial comprometida únicamente con la "guarda y cuidado" de niños pequeños dejando en un segundo lugar su identidad como institución educativa. Por el otro lado, el de convertirse en un periodo escolar mimético, en enfoques y exigencias instructivas, de la etapa si-

guiente (una especie de anticipación de la Escuela Primaria o Básica). En ambos casos, el desplazamiento en uno u otro sentido ha significado siempre un correlativo vaciamiento de su sentido formativo propio.

La situación ha variado mucho en los últimos años, pero, en general, la identidad propia y distinta de la escuela infantil y de su propuesta formativa se ha consolidado. Con seguridad no podemos bajar la guardia pues la presión hacia la eficiencia precipitada se mantiene viva y como quien no quiere la cosa uno se puede ver metido de la noche a la mañana en un tipo de actividades muy académicas (ejercicios masivos de prelectura y/o preescritura, etc.).

Pero llegados a este punto, con una escuela infantil aceptablemente consolidada y con patrones de actuación propios, se hace preciso entrar a considerar la segunda parte del compromiso para el desarrollo institucional. Tiene que ver con el reforzamiento de los lazos de relación y las conexiones entre la escuela infantil y otras instancias (recursos del entorno, escuelas primarias, etc.). Esto pudiera parecer contradictorio con la recuperación de la "identidad y autonomía" de la escuela infantil, pero, al menos en mi opinión, no lo es. Sobre este supuesto se ha ido elaborando el discurso de la **continuidad curricular.** Una continuidad que se construye en una doble vertiente: continuidad horizontal (conectando la escuela al territorio) y continuidad vertical (conectando la escuela infantil a la escuela primaria o básica).

En los últimos años, buena parte de los discursos pedagógicos y sociales sobre la infancia están haciendo hincapié en la mejora de la "calidad de vida" de los niños/as. Los riesgos de la sociedad actual (básicamente urbana, con condiciones y ritmos de vida muy poco adaptados a las necesidades infantiles) acaban afectando las condiciones de vida infantiles y haciéndoles vulnerables a sus principales patologías (soledad, aburrimiento, dependencia del consumismo, tiempo masivo ante la TV, empobrecimiento de experiencias directas, etc.)

La escuela no posee recursos para afrontar a solas el reto de construir un "nuevo mundo" para los niños/as, pero sí constituye un recurso social básico que ha de formar parte de una red más amplia capaz de ir avanzando en la dirección de mejorar las condiciones de vida infantiles.

Es en ese contexto donde ha surgido el lema de "las ciudades educadoras". Se trataría de ponerse a pensar en ciudades hechas a medida de los ciudadanos (sobre todo de los más pequeños y de los ancianos), "ciudades amigas". En ese marco, la escuela infantil desarrolla un trabajo formativo que se halla en conexión con el que se realiza desde otros agentes formativos (familia, municipio, instituciones culturales, asociaciones religiosas, etc.) Entre todos ellos han de ir tejiendo una red de recursos polivalentes capaces de responder a las necesidades e intereses infantiles y de enriquecer su experiencia cotidiana de vida. Es lo que los italianos han comenzado a denominar *"oferta formativa integrada"*.

El otro ámbito de conexión de la escuela infantil se ha de establecer con respecto a la escuela primaria. Postular la "identidad y autonomía" de la escuela infantil, no significa, creo yo, pensarla como un espacio separado y aislado en el

itinerario de la escolarización. Una de las finalidades que se atribuyen a la escuela infantil es el de "dotar a los niños de las competencias, destrezas, hábitos y actitudes que puedan facilitar su posterior adaptación a la Educación Primaria"

Resulta fundamental concebir la escolaridad como un proceso global y continuado, a lo largo del cual los sujetos van creciendo y educándose con un sentido unitario, con un currículum que suponga un auténtico "proyecto formativo integrado" tal como he señalado en un punto anterior. Existen numerosas experiencias diseñadas para establecer y fortalecer esos vínculos escuela infantil-escuela primaria:

- Establecimiento de experiencias formativas conjuntas en el último semestre de la escuela infantil y el primero de la primaria
- Intercambio y/o trabajo conjunto de los profesores del último año de infantil y primero de la primaria
- Diseño de proyectos y materiales curriculares basados en líneas de acción constantes que vayan desde la escuela infantil hasta los niveles superiores de la escolaridad
- Trabajo coordinado, con reuniones periódicas, entre profesores y padres de educación infantil y primeros años de la primaria

La **continuidad** supone, también, un reto de reconceptualización del sentido y del trabajo a realizar en la escuela infantil. Hemos pasado tantos años reclamando un estatuto diferente y autónomo para la Educación Infantil que ahora corremos el riesgo de concebir nuestra etapa como un oasis aislado y separado efectivamente del mundo escolar convencional. Desde mi punto de vista, esa separación ha sido interesante durante todo el proceso que ha durado el reconocimiento de la identidad propia. Una vez lograda esa identidad, una vez reconocido institucionalmente que hacer Educación Infantil es distinto que hacer enseñanza primaria y que constituye un ámbito específico de escolaridad, una vez que tenemos nuestro propio espacio curricular, ha llegado el momento de pensar, en igualdad de condiciones con los otros colegas profesores, en cómo se pueden reconstruir los nexos de conexión entre la etapa infantil y el conjunto de la escolaridad obligatoria.

Segundo eje de mejora: El concepto o idea de niño/a pequeño que sirve de base a la intervención educativa escolar.

El concepto de **niño/a** sobre el que se asientan los nuevos postulados de la Educación Infantil constituye una interesante fuente de nuevas expectativas sobre lo que supone trabajar con niños/as pequeños en la escuela.

Dos ideas básicas, que no son en absoluto novedosas, podrían señalarse con respecto a este punto:

a) La idea del niño/a como **sujeto de derechos**

Se ha señalado reiteradamente que, en general, la historia de la infancia ha sido siempre la historia de la marginalidad (social, cultural, económica, incluso educativa). Los niños/as han tenido que vivir siempre en un mundo que no era suyo, que no estaba hecho a su medida. "Integrarse en el mundo" ha sido algo que uno lograba tan sólo en la post-infancia y sólo si cumplía ciertas condiciones.

A lo largo de la historia ha ido evolucionando el trato a la infancia (de hecho ese trato a la infancia suele ser adoptado como uno de los indicadores del desarrollo cultural, de civilización de los pueblos). Sin embargo, lo que se ha dado a la infancia siempre le ha sido "dado", como un fruto derivado de la mayor o menor sensibilidad de los adultos. No como algo que se les debiera por constituir un "derecho" que ellos poseían. ¿Existen los derechos de aquellos que no son capaces de conquistarlos, de exigirlos?

En esa tesitura estamos en la actualidad. Aunque se trabaja con un concepto aún difuso y paternalista de "derecho", lo importante es que comienza a configurarse un mapa de derechos de la infancia cada vez más preciso y comprometedor. La Convención Internacional sobre los Derechos de la Infancia (1989) ha recogido 54 artículos en los que se describen los diferentes compromisos que la sociedad actual debería asumir con respecto a la infancia. Entre otras cosas, allí aparece el derecho a ser educado en condiciones tales que se haga posible alcanzar el pleno desarrollo personal.

b) La idea del **niño competente**

El sentido general de esta consideración es que el trabajo en la escuela infantil, al igual que en los otros niveles de la escolaridad, se ha de basar en las competencias ya asumidas por el sujeto para reforzarlas y ampliarlas (enriquecerlas). Precisamente podemos llevar a cabo tareas y experiencias de alto nivel intelectual y social porque estamos trabajando con niños que son "competentes", capaces de actuar autónomamente y de implicarse en procesos realmente complejos de aprendizaje. Este ha sido el gran *leitmotiv* y principio de partida de las mejores escuelas infantiles del mundo.

La idea básica, a la que luego me referiré, del funcionamiento didáctico de la escuela infantil no es la de "construir nuevos aprendizajes escolares" sino la de "enriquecer los ámbitos de experiencia" de los niños/as que asisten a ella. Se trata de aprovecharse del amplio repertorio de recursos (lingüísticos, comportamentales, vivenciales, etc.) con que los sujetos acceden a la escuela y utilizarlos para completar el arco de experiencias deseables a esa edad.

El niño/a pequeño/a es "competente" en el doble sentido de "situación de entrada" y de "propósitos de salida". Al entrar en la escuela ya trae consigo vivencias y destrezas (competencias de diverso tipo y en diferente grado de evolución) que la escuela ha de aprovechar como cimientos de su desarrollo. Al dejar la Edu-

cación Infantil ha de estar en posesión de un más amplio, rico y eficaz repertorio de experiencias y destrezas que expresen el trabajo educativo realizado durante los tres años de escolaridad. No se trata sólo de que el niño sea feliz y esté cuidado durante esos años. Se trata de hacer justicia a su potencial de desarrollo en esos años cruciales. Es decir, de poner en marcha sus recursos para enriquecerlos, de recorrer con él un ciclo de desarrollo de capacidades y construcción de recursos operativos que no se hubiera producido (al menos hasta ese grado de perfección) sin la atención especializada que le presta la escuela infantil.

Tercer eje de mejora:
Desarrollar un currículo enriquecido en las escuelas infantiles.

El tercer eje de desarrollo de la Educación Infantil podría venir articulado en torno a la idea de **currículum**. Aunque este punto precisaría de consideraciones más generales con respecto a la escuela infantil (que resultarían poco propias para un prólogo), me referiré tan sólo a algunos puntos concretos que tienen que ver con el proyecto formativo para niños pequeños.

Quisiera recoger aquí, aunque sea de forma muy sucinta, cuatro aspectos principales del currículo:

- el reto de la *planificación*
- el reto de la *multidimensionalidad formativa*
- el reto de la *continuidad* (concebir la intervención a medio-largo plazo)
- el reto de la *apertura* al entorno y especialmente a los padres

En primer lugar, y a mi modo de ver, el hecho de haberse fortalecido la estructura curricular de la Educación Infantil, señalando unos propósitos formativos, unas áreas de experiencia, unas orientaciones metodológicas, unos mínimos formativos, etc., supone una decantación clara por una Educación Infantil basada sobre la **planificación** de los procesos. La vieja idea (aunque revestida en muchas ocasiones de cierto progresismo) de que en la escuela infantil lo importante era que los niños se lo pasaran bien, de que lo que habían de hacer los profesores era convertir en interesante los estímulos de cada situación (ser espontáneos y creativos) deja paso a una doctrina diferente: la del trabajo planificado, pensado con un sentido de continuidad. Esto no tiene por qué significar que se postule una "previsión rígida" y "aburrida" del tiempo escolar. Se trata, eso sí, de poseer una especie de modelo educativo, de articular una especie de "fondo" curricular (intencionalidades claras, secuencia progresiva de propósitos y contenidos formativos, línea general de trabajo con los niños aún respetando su autonomía y capacidad de optar, previsión de recursos, etc.) que permita integrar y dar sentido tanto a las diferentes líneas de actuación planificadas de antemano como a aquellas otras que vayan surgiendo en el día a día.

El segundo gran reto curricular es el de la **multiplicidad** y/o **polivalencia** de los campos formativos. En mi opinión, y he de aceptar que seguramente son muchas las opiniones divergentes en este punto, hay algo de confuso en la idea, permanentemente mantenida con respecto a la Educación Infantil, de que el niño pequeño es *un todo global* y que el trabajo formativo a realizar con él ha de ser siempre globalizado.

Como ya han señalado a este respecto otros especialistas, la personalidad y las capacidades infantiles constituyen, como las de los adultos, espacios claramente diferenciados, en las estructuras que les sirven de base y en su ritmo de desarrollo. Gardner (1983)[1] hablaba de *inteligencia múltiple* y Pontecorvo (1989), aplicando ese concepto al currículum de la Educación Infantil especifica que

> *"Existen sistemas simbólicos muy diversos, en los que se articula el desarrollo de un sujeto en nuestra cultura, que producen inteligencias diversas: no existe sólo una inteligencia lingüística o verbal y lógico científica (a las que tanto los tests clásicos como la propia teoría de Piaget han dedicado la máxima atención) sino que existen también la inteligencia espacial, la musical, la gráfico pictórica, la interpersonal o la social"*[2]

El currículum de la Educación Infantil asume esta diferenciación interna de capacidades y postula intervenciones específicas dirigidas a la consolidación y desarrollo de cada una de ellas. En este sentido el currículum además de ofrecernos un *mapa de espacios formativos* a los que se ha de atender, constituye una especie de "llamada de atención" para no actuar demasiado miméticamente con respecto a la cultura del entorno. El desarrollo y riqueza de las diversas capacidades de los sujetos viene muy condicionado por la influencia ejercida por su ambiente cultural y por los medios y oportunidades de que se ha dispuesto para practicarlas y fortalecerlas. El papel complementario de la escuela infantil en este punto resulta crucial: las experiencias musicales, gráfico pictóricas, expresivas, lógico-científicas, etc. han de ser tanto más mimadas en la escuela infantil cuanto más deficitarios en posibilidades de ejercitarlas sean los contextos de proveniencia de los niños y niñas.

En definitiva, la idea es que existen fuertes variaciones (intersujetos y también intrasujetos) en el ritmo en que vamos desarrollando y fortaleciendo nuestros diversos campos competenciales, nuestras diversas inteligencias. De ahí que el hecho de reconocer esa diferenciación de áreas de experiencia y de contenidos formativos del currículum de la Educación Infantil resulta fundamental para afrontar un desarrollo equilibrado y pleno de los niños/as.

El tercer gran reto curricular es el de la **continuidad**. Aunque resulte redun-

[1] GARDNER, H. (1983): *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences.* Basic Book. N. York.
[2] PONTECORVO, C. (1989) (a cura di): *Un curricolo per la continuità educativa dai quattro agli otto anni.* La Nuova Italia. Firenze, pág. 8

dante con respecto a los aspectos ya señalados en un punto anterior, merece la pena volver a insistir en este aspecto básico que constituye un desafío para los próximos años: la concepción de la educación infantil en función de su proyección a los momentos y etapas posteriores de la escolaridad.

La posibilidad de construir un proyecto educativo continuado se establece sobre la base de ampliar las perspectivas que actúan como horizonte de cada momento o fase parcial. Si se trabaja sobre la unidad curso o año escolar, sin una clara perspectiva de qué habrá un poco más allá, el único proyecto posible será el que se refiera a ese curso o año.

Pues bien, si se quiere desarrollar un proyecto formativo que abarque toda la escolaridad, desde la escuela infantil hasta la escuela secundaria, habrá que ampliar las perspectivas de manera tal que el marco de referencia sea todo el periodo escolar.

La cuestión básica a plantearse es: ¿qué tipo de formación se pretende ofrecer a estos alumnos?, ¿cuál va a ser el nexo de unión, la idea formativa que establezca ese hilo conductor desde que entran en la escuela a los tres años hasta que la dejan a los 16?. Ese es el cometido fundamental de los **Proyectos de Centro** que constituyen una de las piezas básicas para una auténtica mejora de la calidad educativa de las escuelas.

En lo que a la Educación Infantil se refiere, este planteamiento exige trascender los contenidos formativos de la propia etapa para plantearse qué es lo que la Educación Infantil aporta al proyecto formativo global. En cualquier caso, trascender no significa olvidar ni difuminar la identidad formativa de la etapa, sino ser capaces de conectar su sentido formativo a las fases siguientes del proceso. Esta conexión no significa tampoco una anticipación de los contenidos instructivos (al contrario, cuando uno trabaja con perspectivas más amplias se suele sentir menos agobiado por los objetivos a corto plazo) sino de ser capaces de conectar los aprendizajes como se conectan las diversas fases de construcción de un edificio o del desarrollo de un proyecto.

Otro reto importante es el que implica abrir la escuela infantil al entorno y especialmente a los padres. La conexión del trabajo en la escuela infantil con los recursos y experiencias del entorno (la simbiosis entre lo intra-escuela y lo extra-escuela). Probablemente se trate de un proceso largo y no exento de incertidumbres. No tenemos, salvo excepciones, mucha experiencia al respecto. La cultura institucional, al menos en lo que se refiere a la escuela española, ha tendido casi siempre a mantener la escuela como una institución cerrada, autosuficiente y autorreferida. Afortunadamente, y pese a las muchas cortapisas legales que suelen dificultárselo, son cada vez más los educadores que se animan a salir de la escuela con sus niños y disfrutar de las oportunidades de aprendizaje que ofrece el entorno natural y social en el que se inscribe la escuela. Esta conexión con el entorno presenta dos prioridades claras:

- La incorporación progresiva de los padres al trabajo escolar, con una presencia activa y cooperadora que permita ir construyendo una especie de cultura formativa común y complementaria entre escuela y familias. Cada vez son más ricas las experiencias en este sentido. Los centros de excelencia ingleses basan parte de su modelo en una fuerte implicación de las familias en el proyecto formativo. Y es probable que los sistemas de escolarización formal puedan beneficiarse del cambio de mentalidad que están operando los sistemas no-formales de atención a niños pequeños. El nivel de cooperación con los padres, el trabajar horizontalmente con ellos convirtiéndolos en auténticos agentes educativos marca un horizonte muy esperanzador en este sentido para los próximos años. Y ello sin que suponga, en absoluto, renunciar a la profesionalidad de los profesores y profesoras de Infantil. Más bien, al contrario, la profesionalidad queda reforzada y ampliada pues su acción se amplia hasta abarcar toda la familia.
- La incorporación paulatina de los recursos del entorno: personales, institucionales, culturales, etc., como recursos formativos destinados a enriquecer las experiencias vivenciales de los niños/as y a facilitar su reconstrucción a través de procesos intelectuales cada vez más sofisticados (convertir en discurso verbal, en expresión gráfica o corporal lo que había sido un contacto casual o una experiencia cotidiana).

Cuarto eje de desarrollo de las escuelas infantiles: La formación del personal

No cabe duda de que ninguna calidad puede ser construida o mejorada sin un compromiso y una participación intensa por parte de los educadores.

La formación de los docentes es otra pieza fundamental de este puzzle de retos profesionales e institucionales. La mayor parte de los países ha dignificado la formación del profesorado de Educación Infantil convirtiéndola en universitaria. Pero, al menos en España, son muchas las voces que señalan que los tres años actuales de formación universitaria no parecen suficientes y se está solicitando que los futuros profesores de Educación Infantil y Primaria obtengan una licenciatura, esto es, una formación de 4 ó 5 años. Es evidente que más años de universidad no significan por sí mismos una mejor formación, sin embargo permitirían mejorar algunos aspectos deficitarios de la actual formación (artes, tecnologías, necesidades educativas especiales, etc.). En todo caso, lo que hoy en día parece más deseable, al menos en el contexto europeo, es homogeneizar en lo posible los diversos sistemas de formación de forma tal que se facilite el intercambio y la movilidad de los profesionales. Las sucesivas declaraciones de La Sorbona, de Salamanca, de Bolonia y de Praga pretenden ir abriendo caminos en este proceso. Si todo va bien, el resultado más interesante será abrir el proceso de formación continua para los

profesores y profesoras de Educación Infantil: ellos y ellas van a poder seguir un proceso formativo que les lleve desde la formación inicial (de 3 ó 4 años) a diversas fórmulas de especialización y finalmente al doctorado. Eso permitirá mejorar la propia identidad del profesorado de Infantil igualando su status al del resto de profesores de los otros niveles educativos.

Otros retos importantes en el capítulo del profesorado podrían resumirse en los siguientes puntos:

- Facilitarles una preparación especial en técnicas de observación y evaluación (sobre todo de los procesos y las prácticas educativas) que les permitan ir introduciendo los reajustes que parezcan oportunos en sus actividades cotidianas. Esa es la mejor manera de ir desarrollando la cultura de la calidad en el colectivo docente y de ir reforzando su papel protagonista en la mejora de las prácticas.
- Al menos en nuestro país, otro aspecto a reforzar es el aspecto de la colegialidad y capacidad de trabajo con los colegas, con los padres y con otros agentes del territorio. Esta cualidad de las buenas instituciones formativas que funcionan como auténticas comunidades que desarrollan conjuntamente un proyecto de formación es un aspecto clave para conseguir una educación infantil de calidad.

En conclusión estamos ante un periodo fecundo y prometedor en lo que se refiere al trabajo educativo con niños pequeños. La escuela infantil está llamada a jugar un importante papel en las políticas de infancia de este siglo que acabamos de iniciar. Ojalá la Educación Infantil esté en condiciones de aportarnos un poco de sosiego y de esperanza con respecto a un futuro que se otea tan lleno de sobresaltos. Ellos, los niños y niñas de nuestras escuelas infantiles, serán una generación a la que le tocará sacar pecho y buscar soluciones a las muchas heridas que se han ido abriendo durante estos años. Pero para ello precisa reforzarse tanto desde el punto de vista institucional como en lo que se refiere a los valores educativos y sociales que asume y transmite a los niños. Ojalá lo podamos conseguir entre todos.

Miguel A. Zabalza
Octubre 2001

INTRODUCCIÓN

Todo el conjunto del sistema educativo español está en este momento en periodo de reestructuración. Otros países europeos se encuentran también en un momento de reajuste de los sistemas y de las prácticas escolares. Se trata de un complejo proceso de cambio que afecta tanto a aspectos estructurales de la educación (redenominación de las etapas educativas, ampliación de la escolaridad, establecimiento de nuevos tipos de instituciones, introducción de nuevos enfoques curriculares, etc.) como a aspectos más dinámicos y cualitativos (nuevas demandas referidas a la formación y actuación de los profesores, nuevas orientaciones metodológicas, etc.)

Creo que éste es, pues, un buen momento para pararnos a reflexionar en los retos que ha de afrontar la educación en general y más en concreto la Educación Infantil en este dinámico final de siglo. Lo mucho que se ha mejorado en los últimos años no debe ejercer en nosotros el efecto de un bálsamo autocomplaciente que conduzca a la pérdida de una visión crítica sobre la situación. Tampoco las muchas necesidades y deficiencias de índole material deben hacernos caer en un estado depresivo y falto de impulso como si cualquier iniciativa de mejora fuera un deseo imposible o una mera utopía. Justamente el reconocimiento de que se ha avanzado de una manera espectacular en los últimos años pero que queda aún mucho por hacer y mejorar es lo que nos sitúa ante el auténtico reto de la Educación Infantil en el final de siglo: ***el reto de la calidad****. Parece, hoy más que nunca, fuera de toda duda la importancia que los aspectos cualitativos adquieren en el ámbito de la educación. Y más aún, si cabe, cuando se trata de atender a niños pequeños.*

Al ser el tema de la calidad una cuestión tan dúctil y polisémica, merece una atención más pormenorizada en este análisis. Resulta obvio que los posicionamientos en torno a esta cuestión son muy diversos. En algunos casos la visión de las cosas y/o de los principios (incluso de las mismas cosas y/o de los mismos principios) llega a ser claramente contrapuesta. Pero no se trata aquí de ofrecer un esquema de las diferentes posturas en torno al tema de la calidad. Mi pretensión es más modesta: desearía señalar los que considero ejes básicos sobre los que se articula y desarrolla la calidad en la enseñanza y cómo esos ejes se proyectan sobre la Educación Infantil.

Como punto de partida de esta reflexión he elegido una serie de preguntas que los autores de los distintos capítulos trataremos de responder a lo largo del libro:

1. *¿Por dónde habría de ir la escuela infantil en los próximos años? ¿Sobre qué ejes podemos apoyar su crecimiento?*
2. *¿Qué significa calidad? ¿Qué es la calidad en la educación? ¿Por qué está tan de moda el tema de la calidad? ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de escuelas de calidad?*
3. *¿Cómo se proyecta el discurso pedagógico sobre la calidad en los servicios para la infancia y las escuelas infantiles?*
4. *¿Qué rasgos debe poseer una "educación infantil de calidad"? ¿Qué se puede hacer para mejorar las escuelas infantiles?*

Miguel A. Zabalza
Octubre 1996

1. RETOS QUE DEBE AFRONTAR LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LOS PRÓXIMOS AÑOS

Esta idea general va a subdividirse, a su vez, en dos partes claramente diferenciadas: retos comunes a todas las etapas y retos específicos de la etapa de Educación Infantil.

a) Los retos comunes a todo el sistema educativo español, y que por tanto van a afectar también a la Educación Infantil.

En este apartado se trata de señalar algunos de los compromisos sobre los que se estructura el desarrollo del sistema educativo. El establecimiento de un nuevo marco legislativo y la aparición de nuevas corrientes doctrinales y metodológicas en el ámbito del currículo escolar ha supuesto un fuerte impulso modernizador para todas las etapas educativas.

En sus contenidos básicos, los grandes ejes sobre los que se articula la modernización de los sistemas educativos son comunes a la mayor parte de los países actualmente implicados en procesos de reformas e innovaciones de la oferta educativa.

Me referiré específicamente a tres grandes retos de este proceso de mejora de la escuela en su conjunto:

1. La integración progresiva de las propuestas curriculares hasta llegar a constituir un auténtico **proyecto formativo integrado.**
2. La progresiva conquista de la **autonomía institucional** por parte de los centros escolares.
3. El avance hacia el **desarrollo profesional de los profesores y profesoras** con una mayor insistencia en su compromiso como educadores y profesionales del currículo.

b) Los retos específicos que la escuela infantil ha de afrontar.

En mi opinión, los retos señalados para el conjunto del sistema educativo

adquieren unas connotaciones específicas cuando se proyectan sobre el ámbito de la Educación Infantil. Estos retos se centran en los siguientes grandes apartados:

1. El **desarrollo institucional** de la escuela infantil.
2. El afianzamiento de un **nuevo concepto de niño/a pequeño** como "sujeto" de educación.
3. La organización del **currículo de la Educación Infantil** acorde con lo señalado en los dos puntos anteriores.
4. La **revitalización profesional** de los maestros y maestras de Educación Infantil.

Retos comunes a todo el sistema educativo

La Reforma del Sistema Educativo español que se ha propiciado desde la últimas leyes educativas generales (LODE y LOGSE) y desde los documentos elaborados en torno a los nuevos diseños curriculares, introducen cambios bastante significativos al menos a tres niveles:

a) El nivel de la *estructura* del sistema educativo: cambios en las edades de la escolaridad obligatoria, nueva estructura de las etapas formativas (con variaciones sustantivas sobre todo en la Educación Secundaria), nuevos marcos curriculares (definidos como abiertos y flexibles), nuevas especialidades profesionales, etc.

b) El nivel del *funcionamiento de los Centros*: nuevos órganos de gestión de los Centros Educativos, sistemas electivos para la constitución de las direcciones, aparición de nuevos documentos en los que se define la identidad formativa y organizativa de cada Centro, previsión de mejores equipamientos personales y técnicos para realizar tareas de orientación y supervisión, etc.

c) El nivel de la *acción cotidiana en las clases:* con nuevas argumentaciones en torno a las bases psicológicas y metodológicas que han de guiar el trabajo de los profesores y profesoras*; nuevos contenidos y nuevas directrices para organizarlos y para incluir ejes formativos transversales; nuevos criterios para

* Para que la lectura del texto resulte más sencilla, no siempre se utiliza conjuntamente el género femenino y masculino en aquellos términos que admiten ambas posibilidades. Así, cuando se hable de «niño o alumno» se entiende que se refiere también a la «niña o alumna», y aludir al «profesor y padre o cuidador» no excluye a las profesoras, a las madres ni a las cuidadoras.

la elaboración y manejo instructivo de los materiales didácticos y también de los recursos del entorno, etc.

Es bien cierto que estas tres dimensiones poseen distinto peso en el proceso de cambio. Los primeros (cambios estructurales) presentan un mejor pronóstico, puesto que se trata de cambios formales que se diseminan desde la Administración por la vía de la imposición normativa. Más vulnerables e inciertos, y menos relevantes, dada la cultura "formalista" del cambio en que nos movemos, son los cambios institucionales (salvo en lo que se pueda referir nuevamente a cambios puramente formales) y, desde luego, los cambios cualitativos en la actuación ordinaria de las clases. Sin embargo, es de estos dos niveles últimos de los que dependerá, en último término, el que se produzcan cambios reales en la enseñanza.

Puestos en esa plataforma de análisis —el "cambio real de las actuaciones educativas"— y si tratáramos de sintetizar en unas pocas líneas los que van a constituir los retos fundamentales de nuestro sistema educativo en los próximos años, yo creo que podríamos establecer tres puntos cruciales. Son los siguientes:

1. Lograr que el **currículo** acabe concibiéndose como el **proyecto formativo integrado** que se desarrolla durante toda la escolaridad

2. Lograr que cada **Centro educativo** acabe organizándose y actuando como una **unidad institucional formativa con identidad propia**.

3. Lograr una nueva cultura profesional del **profesorado** ampliando su espacio de conocimiento e intervención más allá de lo que es su disciplina o área de especialidad y su clase, para pasar a convertirse en **profesionales del currículo** (es decir, miembros del equipo docente que en cada Centro Escolar desarrolla un proyecto formativo integrado).

No es éste el momento para meterse en profundidad en cada uno de estos tres retos. Simplemente quisiera destacar aquí sus aspectos más sobresalientes.

La idea del **currículo como proyecto formativo integrado** subyace a todo el planteamiento de la Reforma. Todo currículo trata de dar sentido y coherencia al itinerario formativo que recorren los sujetos a lo largo de su escolaridad. Se trata de superar una situación como la actual en la que la experiencia escolar viene dada por momentos educativos simplemente yuxtapuestos, cuando no opuestos entre sí. Frente a un modelo curricular basado en una secuencia débil entre distintas áreas o disciplinas autónomas se postula un proceso en el cual se refuercen las estructuras de integración (fortaleciendo la concatenación y continuidad entre los diversos niveles

de desarrollo curricular, los principios de actuación comunes a las diversas concreciones, los proyectos curriculares capaces de integrar las actuaciones de profesores de diversas áreas, etc.).

La idea de la **identidad formativa del Centro educativo** es otra aportación novedosa que la Reforma hace a la estructura curricular española anterior[1]. Hablar de identidad formativa de los Centros educativos significa situarlos en un contexto de funcionamiento autónomo, tal como recoge la LOGSE (art.2) identificándolo como uno de los principios de actuación del Sistema Educativo español. Esta idea se opone, por el contrario, a una visión estandarizada y homogeneizadora de las prácticas educativas (donde todos los Centros tienen que hacer lo mismo y prácticamente de la misma manera).

El tercero de los ejes o ideas de fundamentación del currículo de la Reforma, se refiere al nuevo papel del **profesor/a como profesional activo en la construcción del currículo**.

Varios aspectos conviene destacar en esta idea para que no se quede en un mero *leitmotiv* progresista pero vacío de contenido:

- el profesor/a como *profesional del currículo* implica ir más allá de lo que podría significar el referirse a él en la acepción más habitual de "profesional de la enseñanza". El profesor/a no sólo enseña su materia o atiende a su curso (lo que reduce su trabajo a unos contenidos específicos, un aula y un grupo de alumnos) sino que desarrolla un currículo (es decir integra su trabajo en un proyecto formativo global del que él mismo forma también parte);

- esta nueva visión del profesor/a como profesional del currículo exige un **nuevo repertorio de competencias profesionales** que van más allá de una mera actitud positiva hacia el cambio y al trabajo colectivo.

Es obvio que todo buen profesor/a ha de ser un buen conocedor de la materia que enseña. Eso está ya perfectamente asumido en los actnales modelos de formación inicial y permanente del profesorado. Pero los conocimientos dis-

[1] Esa es también una de las ideas clave del modelo curricular que se ha desarrollado en *Diseño y Desarrollo Curricular* (Narcea. 1993, 5ª ed.). De ahí la gran importancia dada al concepto de programación como «adaptación de las previsiones curriculares, el Programa, a las características propias de cada situación». El Proyecto Educativo de Centro y su proyección en el Proyecto Curricular, juegan precisamente ese papel: dotar de identidad formativa a los Centros educativos (una identidad que se construye sobre la base de los aspectos comunes de la propuesta curricular oficial más las adaptaciones precisas para responder mejor a las circunstancias positivas o negativas, a los recursos y limitaciones de cada territorio).

ciplinares no son suficientes para un correcto ejercicio profesional. En síntesis, yo distinguiría tres grandes espacios competenciales, que complementados por el buen dominio de la disciplina o área, definirían el perfil profesional del profesor y la profesora:

1. La **programación**. Con lo que esta función implica de dominio de conceptos y técnicas para:

   a) conocer en profundidad los **Programas oficiales**.
   b) realizar el **análisis de la situación.***
   c) establecer las **prioridades.***
   d) diseñar un **proyecto formativo***
   e) diseñar la **propia actuación** en coherencia con lo establecido en el Programa (1.a), las previsiones adoptadas en el trabajo colectivo (1.b; 1.c; 1.d) y su propio estilo personal de entender la enseñanza.

2. La **orientación y guía** del aprendizaje del alumnado.

Entender el trabajo del profesor como "dar clase", resulta claramente insuficiente. Su trabajo básico es "guiar el aprendizaje de los alumnos y alumnas".

En esta tarea básica van a intervenir su capacidad para "presentar la información" de manera que resulte significativa para ellos; "supervisar la decodificación" que realizan de dicha información y la forma en que la integran en sus esquemas previos; "ofrecer actividades y experiencias" (más o menos guiadas según el momento del aprendizaje en que se sitúen) que cubran todo el espectro de los propósitos formativos planeados; "manejar recursos de evaluación y autoevaluación" de manera que los alumnos puedan conocer su situación; "establecer procesos de recuperación" cuando sean necesarios, etc.

En cualquier caso, se trata de competencias que al formar parte de la cultura profesional vinculada al manejo de la propia asignatura y del trabajo en el aula, han recibido un tratamiento más sistemático en los programas de formación del profesorado.

De todas maneras, la insistencia que hace la Reforma en una respuesta constante a la diversidad del alumnado, exige un reforzamiento de este ámbito de competencias de los profesores y las profesoras.

3. La **evaluación de procesos.**

Los conocimientos sobre evaluación se han referido, casi siempre, a evaluación del alumnado. Sin embargo, resulta fundamental este aspecto de la evaluación,

* Son tareas colectivas, no de cada profesor individual. Resulta importante insistir en ellas porque se trata de conocimientos y habilidades no habituales en el desempeño profesional del profesorado.

puesto que aporta al trabajo profesional la posibilidad de introducir reajustes en la actuación.

Con frecuencia se generan, tanto a nivel individual como colectivo, iniciativas de alto valor formativo, pero escasamente sistematizadas y, sobre todo, carentes de mecanismos de autorrevisión. En momentos donde se trata de "ir aprendiendo" a partir de la práctica (a la hora de poner en marcha Proyectos de Centro, de desarrollar materiales propios, de incorporarse a programas innovadores, de dar respuesta a necesidades individuales y del contexto, etc.) la necesidad de saber cómo evaluar una innovación, un proyecto curricular, un proceso instructivo, o a uno mismo resulta fundamental.

La capacidad de evaluar procesos dota, además, al profesor de los mecanismos necesarios para ser realmente constructor de su trabajo y sentirse protagonista del mismo y de su mejora: sabiendo cómo evaluar el trabajo que hace tiene en sus manos los datos necesarios para saber cuáles son los puntos fuertes y débiles del mismo. Su propia responsabilidad profesional le llevará a iniciar los pasos necesarios para mejorarlo.

Toda la literatura actual sobre el profesor como "**profesional reflexivo**" ha de entenderse, creo yo, en este sentido: no se trata sólo de hablar sobre lo que uno hace, sino de hablar con los datos en la mano (es decir, dominar las técnicas adecuadas para conocer cómo funcionan los procesos en los que uno está implicado).

Retos específicos de la escuela infantil

Además del horizonte de cambios señalados en el punto anterior, la escuela infantil habrá de abordar durante los próximos años, al menos en nuestro país, toda una serie de transformaciones que la hagan capaz de afrontar con buenas posibilidades de éxitos el nuevo contexto de trabajo en el que la sitúa la nueva legislación española:

- la nueva sensibilidad internacional en relación a la mejora de la calidad de vida de la infancia
- la incorporación generalizada a la escuela de niños/as de tres años
- la efectiva adopción del nuevo marco curricular
- la respuesta a las necesidades de formación y desarrollo profesional de los profesores/as especialistas en Educación Infantil.

Siguiendo el cuadro inicial en el que se esquematizaba el contenido de este capítulo, creo que se podrían señalar cuatro grandes ejes de crecimiento futuro

para la escuela infantil en nuestro país: la propia estructura institucional de la **escuela infantil**, el concepto o idea de **niño/a pequeño** que sirve de base a la intervención educativa escolar, el **currículo** que se ha de desarrollar, el perfil de **profesor/a** de escuela infantil y las necesidades de formación inicial y permanente que se derivan del mismo.

Ni que decir tiene que la situación con respecto a esos ejes de desarrollo varía ampliamente de unas zonas a otras dentro de nuestro país. Pero, en cualquier caso, esos cuatro ejes de desarrollo constituyen horizontes comunes de crecimiento en cuya dirección merece la pena progresar.

Permítaseme adelantar algunos de los puntos que me parecen relevantes en relación a cada uno de esos ejes:

LA ESCUELA INFANTIL COMO ESTRUCTURA INSTITUCIONAL

La **escuela infantil** como estructura institucional global ha de ir progresando en un doble proceso que resulta en sí mismo dialéctico y a veces contradictorio:

- reforzar su propia identidad y autonomía formativa (que la libere de la subsidiaridad con respecto a los niveles posteriores de la escolaridad) y, paralelamente,
- reforzar los lazos de conexión entre la escuela infantil y el entorno y entre la escuela infantil y la escuela primaria.

El primer punto resulta fundamental para poder desarrollar una correcta lectura de las previsiones curriculares que establece la Reforma.

Tradicionalmente, la escuela infantil se ha debatido entre un doble riesgo. Por un lado, el de convertirse en una estructura asistencial comprometida únicamente con la "guarda y custodia" de niños pequeños. Por el otro lado, el de convertirse en un periodo escolar mimético, en enfoques y exigencias instructivas, de la etapa siguiente (un adelantamiento de la Educación Primaria). En ambos casos, el desplazamiento en uno u otro sentido ha significado siempre un correlativo vaciamiento de sentido formativo propio.

La situación ha variado mucho en los últimos años, pero la identidad formativa plena de la etapa se ha alcanzado, en niveles aceptables, sólo en las escuelas de más alta calidad. En el resto de escuelas infantiles se mantiene como un reto fundamental para los próximos años.

Lazos de conexión

La segunda parte del compromiso institucional tiene que ver con el reforzamiento de los lazos de relación y las conexiones entre la escuela infantil y otras instancias. Esto pudiera parecer contradictorio con la recuperación de la "identidad y autonomía" de la escuela infantil, pero, al menos en mi opinión, no lo es. Sobre este supuesto se ha ido elaborando el discurso de la **continuidad curricular**. Una continuidad que se construye en una doble vertiente: continuidad horizontal (conectando la escuela al territorio) y continuidad vertical (conectando la escuela infantil con la primaria).

En los últimos años, buena parte de los discursos pedagógicos y sociales sobre la infancia están haciendo hincapié en la mejora de la "calidad de vida" de los niños/as. Los riesgos de la sociedad actual (básicamente urbana, con condiciones y ritmos de vida muy poco adaptados a las necesidades infantiles) acaban afectando las condiciones de vida de los niños y las niñas y haciéndoles vulnerables a sus principales patologías (soledad, aburrimiento, dependencia del consumismo, empobrecimiento de experiencias directas, etc.)

La escuela no posee recursos para afrontar a solas el reto de construir un "nuevo mundo" para los niños/as, pero sí constituye un recurso social básico que ha de formar parte de una red más amplia capaz de ir avanzando en la dirección de mejorar las condiciones de vida infantiles.

Es en ese contexto donde ha surgido el lema de "las ciudades educadoras". Se trataría de ponerse a pensar en ciudades hechas a medida de los ciudadanos, "ciudades amigas"[2]. En ese marco, la escuela infantil desarrolla un trabajo formativo que se halla en conexión con el que se realiza desde otros agentes formativos (familia, municipio, instituciones culturales, etc.) Entre todos ellos han de ir tejiendo una red de recursos polivalentes capaces de responder a las necesidades e intereses infantiles y de enriquecer su experiencia cotidiana de vida.

El otro ámbito de conexión de la escuela infantil se ha de establecer con respecto a la escuela primaria. Postular la "identidad y autonomía" de la escuela infantil, no significa, en absoluto, pensarla como espacio separado en el proceso de la escolarización. Una de las finalidades que el marco curricular atribuye a la escuela infantil es el de "dotar a los niños de las competencias, destrezas, hábitos y actitudes que puedan facilitar su posterior adaptación a la Primaria".

Resulta fundamental concebir la escolaridad como un proceso global y continuado, a lo largo del cual los sujetos van creciendo y educándose con un sentido

[2] Franco Frabboni acaba de pronunciar una hermosa conferencia sobre este tema en el reciente Congreso sobre Educación Infantil celebrado en Córdoba. Podrá verse el texto completo de su intervención en las Actas.

unitario (con un currículo que suponga "proyecto formativo integrado" tal como he señalado en un punto anterior). Existen numerosas experiencias diseñadas para establecer y fortalecer esos vínculos entre escuela infantil y escuela primaria:

- establecimiento de experiencias formativas conjuntas en el último semestre de la escuela infantil y el primero de la Primaria
- intercambio y/o trabajo conjunto del profesorado del último año de Infantil y primero de Primaria
- diseño de proyectos y materiales curriculares basados en líneas de acción constantes que vayan desde la escuela infantil hasta los niveles superiores de la escolaridad
- trabajo coordinado, con reuniones periódicas, entre profesores y padres de Educación Infantil y primeros años de la Primaria.

CONCEPTO DE NIÑO/A

El concepto de **niño/a** sobre el que se asientan los postulados curriculares de la Reforma educativa española constituye un interesante eje de proyección de nuevas expectativas sobre lo que supone trabajar con los pequeños en la escuela.

Dos ideas básicas, pero en absoluto novedosas, podrían señalarse con respecto a este punto:

El niño/a como ***sujeto de derechos***

Se ha señalado reiteradamente que en general la historia de la infancia ha sido siempre la historia de la marginalidad (social, cultural, económica, incluso educativa). Los niños/as han tenido que vivir siempre en un mundo que no era suyo, que no estaba hecho a su medida. "Integrarse en el mundo" ha sido algo que uno lograba tan sólo en la post-infancia y únicamente si cumplía ciertas condiciones.

A lo largo de los años ha ido evolucionando el trato a la infancia (de hecho ese trato a la infancia puede ser adoptado como uno de los indicadores del desarrollo cultural, de civilización, de los pueblos). Sin embargo, lo que se ha dado a la infancia siempre le ha sido "dado", como un fruto derivado de la mayor o menor sensibilidad de los adultos. No como algo que se les debiera por constituir un "derecho". ¿Existen los derechos de aquellos que no son capaces de conquistarlos, de exigirlos?

En esa tesitura estamos en la actualidad. Aunque se trabaja con un concepto aún difuso y paternalista de "derecho", lo importante es que comienza a confi-

gurarse un mapa de derechos de la infancia cada vez más preciso y comprometedor. La última Convención Internacional sobre los Derechos de la Infancia (1989) ha recogido 54 artículos en los que se describen los diferentes compromisos que la sociedad actual debería asumir con respecto a la infancia. Entre otras cosas, allí aparece el derecho a ser educado en condiciones que permitan alcanzar el pleno desarrollo personal.

El niño/a competente

El sentido general de esta consideración es que el trabajo en la escuela infantil, al igual que en los otros niveles de la escolaridad, se ha de basar en las competencias ya asumidas por el sujeto para reforzarlas y ampliarlas (enriquecerlas).

La idea básica, a la que luego me referiré, del funcionamiento didáctico de la escuela infantil no es la de "construir nuevos aprendizajes" sino la de "enriquecer los ámbitos de experiencia" de los niños/as que asisten a ella. Se trata de aprovecharse del amplio repertorio de recursos (lingüísticos, comportamentales, vivenciales, etc.) con que los sujetos acceden a la enseñanza y utilizarlos para completar el arco de experiencias deseables a esa edad.

El niño/a pequeño es "competente" en el doble sentido de "situación de entrada" y de "propósitos de salida". Al entrar en la escuela ya trae consigo vivencias y destrezas (competencias de diverso tipo y en diferente grado de evolución) que la escuela ha de aprovechar como cimientos de su desarrollo. Al dejar la Educación Infantil ha de estar en posesión de un más amplio, rico y eficaz repertorio de experiencias y destrezas que expresen el trabajo educativo realizado durante los tres años de escolaridad. No se trata sólo de que el uiño sea feliz y esté cuidado durante esos años. Se trata de hacer justicia a su potencial de desarrollo en unos años que son cruciales. Es decir, de poner en marcha sus recursos para enriquecerlos, de recorrer con él un ciclo de desarrollo de capacidades y construcción de recursos operativos que no se hubiera producido (al menos hasta ese grado de perfección) sin la atención especializada que le presta la escuela infantil.

Decía antes que estas ideas no resultan, en absoluto novedosas, en el conjunto del pensamiento pedagógico referido a la Educación Infantil. Sí siguen siéndolo, de todas maneras, en lo que se refiere a las prácticas cotidianas. El **reto** básico en este apartado consistirá en ir consolidando un trabajo pedagógico que asuma la experiencia extraescolar de los sujetos como punto de partida y como referente constante a la hora de planificar procesos formativos destinados a enriquecer y completar esa experiencia extraescolar. Esto nos lleva, nuevamente, a la importancia de la **programación**, es decir a concebir la enseñanza como algo que se hace en

situaciones concretas y para personas concretas, a las cuales han de adaptarse las previsiones generales del currículo.

CURRÍCULO

El tercer eje de desarrollo de la Educación Infantil podría venir articulado en torno a la idea de **currículo.**

En el primer apartado del capítulo he señalado los retos generales que el eje curricular, tal como ha sido asumido en los documentos de la Reforma, plantea al conjunto del sistema educativo. Quisiera recoger aquí algunos puntos referidos más en concreto a los **retos del currículo** para la escuela infantil.

Tres aspectos principales podrían mencionarse aquí, aunque sea de forma muy sucinta:

- El reto de la *planificación*
- El reto de la *multidimensionalidad formativa*
- El reto de la *continuidad* (concebir la intervención a medio-largo plazo).

Planificación

A mi modo de ver, el hecho de haber fortalecido la estructura curricular de la Educación Infantil (señalando unos propósitos formativos, unas áreas de experiencia, unas orientaciones metodológicas, unos mínimos formativos, etc.) supone una decantación clara por una Educación Infantil basada sobre **la planificación** de los procesos. La vieja idea (aunque revestida en muchas ocasiones de cierto progresismo) de que en la escuela infantil lo importante era que los niños/as lo pasaran bien, de quc el profesorado lo que había de hacer era convertir en interesantes los estímulos de cada situación (ser espontáneo y creativo) deja definitivamente paso a una doctrina diferente: la del trabajo planificado, pensado con un sentido de continuidad. Eso no tiene por qué significar "previsión rígida" y "aburrida". Se trata, eso sí, de articular una especie de "fondo" curricular (intencionalidades claras, secuencia progresiva de propósitos y contenidos formativos, previsión de recursos, etc.) que permita dar sentido tanto a las diferentes líneas de actuación planificadas de antemano como a aquellas otras que vayan surgiendo en el día a día.

Multidimensionalidad

El segundo gran reto curricular es el de la **multiplicidad** y/o **polivalencia** de los campos formativos. En mi opinión, y he de aceptar que seguramente son

muchas las opiniones divergentes en este punto, hay algo de confuso en la idea, permanentemente mantenida con respecto a la Educación Infantil, de que el niño pequeño es *un todo global* y que el trabajo formativo a realizar con él ha de ser siempre globalizado.

Como ya han señalado a este respecto otros especialistas, la personalidad y las capacidades infantiles constituyen, como las de los adultos, espacios claramente diferenciados, en sus estructuras basales y en su ritmo de desarrollo. Gardner (1983)[3] hablaba de *inteligencia múltiple* y Pontecorvo (1989)[4], aplicando ese concepto al currículo de la Educación Infantil especifica que:

> "Existen sistemas simbólicos muy diversos, en los que se articula el desarrollo de un sujeto en nuestra cultura, que producen inteligencias diversas: no existe sólo una inteligencia lingüística o verbal y lógico-científica (a las que tanto los tests clásicos como la propia teoría de Piaget han dedicado la máxima atención), sino que existen también la inteligencia espacial, la musical, la gráfico pictórica, la interpersonal o social" (p. 8).

El currículo de la Educación Infantil asume esta diferenciación interna de capacidades y postula intervenciones específicas dirigidas a la consolidación y desarrollo de cada una de ellas. En este sentido el currículo además de ofrecernos un *mapa de espacios formativos* a los que se ha de atender, constituye una especie de "llamada de atención" para no actuar demasiado miméticamente con respecto a la cultura del entorno. El desarrollo y riqueza de las diversas capacidades de los sujetos viene muy condicionado por la influencia ejercida por su ambiente cultural y por los medios y oportunidades de que se ha dispuesto para practicarlas y fortalecerlas. El papel complementario de la escuela infantil en este punto resulta crucial: las experiencias musicales, gráfico pictóricas, expresivas, lógico-científicas, etc. han de ser tanto más mimadas en la escuela infantil cuanto más deficitarios en posibilidades de ejercitarlas sean los contextos de proveniencia de los niños y niñas.

En definitiva, la idea es que, existen fuertes variaciones (intersujetos y también intrasujetos) en el ritmo en que las personas vamos desarrollando nuestros diversos campos competenciales, nuestras diversas inteligencias. De ahí que esa diferenciación de áreas de experiencia y de contenidos formativos del currículo de la Educación Infantil resulte fundamental para afrontar un desarrollo equilibrado y pleno de los niños y niñas.

---

[3] Gardner, H. (1983): *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books. N. York. Ver (1993): La mente no escolarizada. *Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Paidós, Barcelona.
[4] Pontecorvo, C. (1989) (a cura di): *Un curricolo per la continuità educativa dai quattro agli otto anni*. La Nuova Italia. Firenze.

CONTINUIDAD

El tercer gran reto curricular, es el de la **continuidad.** Junto a los aspectos ya señalados sobre la continuidad en cuanto condición curricular general para el desarrollo de la Reforma, habrían de señalarse algunas consideraciones más específicas en lo que se refiere a la Educación Infantil.

Al menos dos aspectos básicos nos quedan pendientes de logro para los próximos años:

La conexión del trabajo en la escuela infantil
con los recursos y experiencias del entorno
(la simbiosis entre lo intra-escuela y lo extra-escuela)

Probablemente se trate de un proceso largo y no exento de incertidumbres. No tenemos, salvo excepciones, mucha experiencia al respecto. La cultura institucional de la escuela española ha tendido casi siempre a mantener la escuela como una institución cerrada, autosuficiente y autorreferida. En lo que se refiere a la escuela infantil esta conexión con el entorno presenta dos prioridades claras:

- la incorporación progresiva de los padres y madres al trabajo escolar (con una presencia activa y cooperadora que permita ir construyendo una especie de cultura formativa común y complementaria entre escuela y familias)
- la incorporación paulatina de los recursos del entorno (personales, institucionales, culturales, etc.) como recursos formativos destinados a enriquecer las experiencias vivenciales de los niños/as y a facilitar su reconstrucción a través de procesos intelectuales cada vez más sofisticados (convertir en discurso verbal, en expresión gráfica o corporal lo que había sido un contacto casual o una experiencia cotidiana).

La concepción de la Educación Infantil
en función de su proyección a los momentos y etapas posteriores de la escolaridad

La posibilidad de construir un proyecto educativo continuado se establece sobre la base de ampliar las perspectivas que actúan como horizonte de cada momento o fase parcial. Si se trabaja sobre la unidad "curso", sin una clara perspectiva de qué habrá un poco más allá, el único proyecto posible será el que se refiera a ese curso. Si se quiere un proyecto formativo que abarque a toda la etapa infantil, habrá que situar el horizonte en el final de la etapa y construir el proyecto en base a la idea formativa que se desee desarrollar durante toda ella.

Pues bien, si se quiere desarrollar un proyecto formativo que abarque toda la escolaridad, desde la escuela infantil hasta la secundaria, habrá que ampliar las perspectivas de manera tal que el marco de referencia sea todo el periodo escolar.

La cuestión básica a plantearse es: ¿qué tipo de formación se pretende ofrecer a este alumnado?, ¿cuál va a ser el nexo de unión, la idea formativa que establezca ese hilo conductor desde que entran en la escuela a los 3 años hasta que la dejan a los 16? Ese es el cometido fundamental de los **Proyectos de Centro** que constituyen una de las aportaciones básicas de la Reforma.

En lo que a la Educación Infantil se refiere, este planteamiento exige trascender los contenidos formativos de la propia etapa para plantearse qué es lo que la Educación Infantil aporta al proyecto formativo global. En cualquier caso, trascender no significa olvidar ni difuminar la identidad formativa de la etapa, sino ser capaces de conectar su sentido formativo a las fases subsiguientes del proceso. Esta conexión no significa, tampoco, una anticipación de los contenidos instructivos (al contrario, cuando uno trabaja con perspectivas más amplias se suele sentir menos agobiado por los objetivos a corto plazo) sino de ser capaces de conectar los aprendizajes como se conectan las diversas fases de construcción de un edificio o del desarrollo de un proyecto.

Esta conexión entre los ciclos y las etapas de la escolaridad es difícil de establecer si uno piensa la continuidad desde los contenidos de la instrucción. Resulta más fácil de resolver si los ejes de conexión se establecen desde las capacidades a desarrollar (y de entre estas, recogidas por la LOGSE y los Marcos curriculares) por aquellas que son más genéricas, es decir, más capaces de integrar en su desarrollo las aportaciones de los distintos campos de experiencia y de las distintas áreas disciplinares.

> Por ejemplo, se puede pensar como línea de continuidad el desarrollo de la capacidad de comprensión y expresión lingüística, pero en definitiva, ésa es una capacidad y una competencia más estrechamente vinculada al área de Lengua. En cambio si nosotros adoptamos como línea de unión el desarrollo de la capacidad de investigación, o el conocimiento y actuación sobre el entorno, etc., en ese caso estamos tomando como nexo de conexión componentes que son comunes a muchas áreas y a cuyo desarrollo se pueden incorporar buena parte de los contenidos específicos de los diversos campos disciplinares y de experiencia.

Esa conexión inter-etapas se puede establecer, también, buscando una conexión entre la misión formativa que desarrolla cada una de las etapas educativas.

Personalmente, me gusta establecer la siguiente progresión formativa entre las diversas etapas:

a) Educación Infantil: *enriquecimiento de la experiencia y reconstrucción de los espacios de vida*

(en pocas palabras, se trata de ampliar el espectro de experiencias con que acceden los niños/as a la escuela y buscar una racionalización, una reconstrucción en otros códigos, de lo que constituye su experiencia cotidiana).

b) Educación Primaria: *inicio al estudio sistemático de los espacios de vida* (en pocas palabras, se trata de realizar una aproximación predisciplinar e integrada al conocimiento del medio físico, social y cultural, incorporando la adquisición de las habilidades necesarias para ello).

c) Educación Secundaria Obligatoria: *profundización disciplinar en los diferentes espacios culturales y técnicos recogidos en el currículo*
(en pocas palabras, todo el conjunto de conocimientos y habilidades adquiridos en las etapas anteriores sirven ahora de plataforma para entrar en profundidad en lo que cada disciplina aporta de lenguaje y metodología propia para el estudio de la realidad).

De todos modos, la **continuidad**, constituye, sin duda, un gran reto curricular para los próximos años. Y en ese reto, el papel a desempeñar por la Educación Infantil resulta clave. En ningún caso se podrá planificar un proyecto educativo viable que no cuente con el asentamiento de cimientos firmes en la etapa infantil. En la mayor parte de los casos, cualquier tentativa de iniciar procesos a largo plazo más allá de la etapa va a tenerse que enfrentar con problemas de "tempestividad", de que las estructuras básicas ya están formadas, para bien o para mal.

La continuidad supone, también, un reto de reconceptualización del sentido y del trabajo a realizar en la escuela infantil. Hemos pasado tantos años reclamando un estatuto diferente y autónomo para la Educación Infantil que ahora corremos el riesgo de concebir nuestra etapa como un oasis aislado y separado, de hecho, del mundo escolar convencional. Desde mi punto de vista, esa separación ha sido interesante durante todo el proceso que ha durado el reconocimiento de la identidad propia. Una vez lograda esa identidad, una vez reconocido institucionalmente que hacer Educación Infantil es distinto que hacer Educación Primaria y que constituye un ámbito específico de escolaridad, una vez que tenemos nuestro propio espacio curricular, ha llegado el momento de pensar en cómo se pueden reconstruir los nexos de conexión entre la etapa infantil y el resto de la escolaridad obligatoria.

PROFESORADO

El cuarto eje de desarrollo de la Educación Infantil en los próximos años podemos establecerlo en torno a la figura y función a desarrollar por el **profesorado.**

El profesorado de Educación Infantil es posible que constituya uno de los segmentos más dinámicos y mejor formados para su trabajo, de todo el cuerpo docente. Ello ha supuesto que la etapa infantil haya constituido siempre una especie de oasis creativo y de regeneración de las prácticas educativas escolares. Lo cual no obsta para que sigan existiendo, igual que en las otras etapas educativas, fuertes necesidades de formación para atender a las nuevas demandas que plantea la Reforma y los avances que se han producido en los últimos años con respecto a las posibilidades de trabajo educativo con niños/as pequeños.

En el primer apartado he ido señalando algunos componentes generales de las nuevas demandas que se hacen al profesorado. Si hubiera que concretar esas demandas en aquellas más específicamente referidas al profesorado de Educación Infantil, me gustaría centrar la discusión en los siguientes aspectos:

Niños y niñas de tres años

La incorporación de niños y niñas de tres años ha revolucionado, en cierta manera, la organización de las clases y del trabajo en numerosas escuelas. Y como este.proceso se ha ido produciendo, en muchos casos, sin un dotación especial (en espacios físicos y recursos didácticos), la consecuencia ha sido que se ha sumido en un cierto marasmo conceptual y operativo a los maestros y maestras a quienes se ha encargado esas clases.

> Ciertamente se trata de niños aún escasamente socializados, vivos y dinámicos, a los que les cuesta mucho centrar su atención en actividades, atender instrucciones, mantenerse dentro de procesos mínimamente prolongados, aceptar las reglas básicas de la convivencia. Todos esos aspectos se convierten en contenidos del aprendizaje de su primer año de contacto con la escuela.
>
> El instrumento fundamental de que dispone el maestro/a es su propia presencia (la "pedagogía de la presencia" como línea fundamental de actuación) y el disponer de un espacio físico especialmente enriquecido y estimulante. La planificación de actividades, el deseo de sectorizar las intervenciones para abordar directamente el desarrollo de los ámbitos de experiencia, etc. resulta mucho más dificultoso.

Profesionalidad docente

La idea de la profesionalidad docente y sus exigencias es aplicable de la misma manera al profesorado de Educación Infantil que al de los otros niveles del

sistema educativo. Pero en el caso de la Educación Infantil, las competencias que definen dicha profesionalidad poseen perfiles propios.

El peso del componente relacional es muy fuerte. La **relación** constituye, posiblemente, el recurso fundamental a la hora de trabajar con niños/as pequeños. Cualquier posibilidad de educación pasa por el establecimiento de vínculos relacionales (no necesariamente en la vieja acepción de "lazos afectivos" o de "vinculaciones cuasi materno-filiales") positivos. Y de la misma manera, la mayor parte de los problemas que se inician en esta etapa (y que mostrarán sus efectos más desestabilizadores en etapas posteriores) son concomitantes a relaciones niño-adulto mal asentadas.

De ahí que las *características personales* del maestro/a de Infantil sigan teniendo un fuerte peso en la definición de su perfil profesional. Sobre todo aquellas que resultan básicas para establecer esas conexiones adulto-niño:

- cordialidad, proximidad y "calor" (como opuesto a frialdad y establecimiento de distancias),
- originalidad, capacidad de ruptura del formalismo.

Y también un buen manejo de la seguridad: el ser capaz de imponerse, de marcar límites, de mantener la estabilidad de los contactos, etc.

El hecho, antes mencionado, de la incorporación generalizada de niños y niñas de tres años a las aulas infantiles hace aún más perentorio este aspecto de la profesionalidad del profesorado de Educación Infantil.

Calidad de vida del profesorado

Este es otro aspecto que posee relevancia en cualquiera de las etapas del sistema educativo, pero que adquiere connotaciones propias cuando se aplica a los profesores de aula. Tres aspectos básicos cabría introducir en este punto de la calidad de vida:

a) La suavización de la presión psicológica. Parece claro que la intensidad del trabajo, la saturación de componentes emocionales, los imperativos de implicación personal, etc. son mucho mayores al trabajar con niños pequeños que al hacerlo con mayores. No pocos profesores sucumben a esta demanda constante de implicación personal y de fuerte autocontrol. La situación española donde un sólo profesor/a y solamente él/ella es responsable de una clase (con un número, a veces, desorbitado de niños) refuerza esa sensación de agobio.

En algunos otros países se ha buscado una mayor diversificación de la implicación. En Italia, por ejemplo, la Reforma ha supuesto que cada dos clases hay tres profesores/as. Ello implica no solamente que el trabajo se distribuye y que se incorporan "por necesidad" procesos de planificación conjunta, sino también que uno ya no vive como una carga personal y propia el funcionamiento de la clase y de los niños que atiende. Se suaviza la presión personal: los niños/as de la clase ya no dependen sólo de uno; ahora tienen varios profesores/as que los van a atender y con los cuales tienen la posibilidad de establecer relaciones personales más diversificadas.

b) La disponibilidad y dotación de los espacios. Como en ningún otro nivel educativo, la calidad de vida y de trabajo de los profesores/as depende de la calidad de los espacios. Estos se convierten en los grandes protagonistas de la Educación Infantil. Y afectan por igual a la satisfacción de los niños que viven su escuela a través de ellos, como a la de los profesores que los han de utilizar como recurso básico de su discurso pedagógico (a parte de que han de pasar allí, rodeados de niños pequeños, buena parte de su vida).

En una reciente investigación sobre "indicadores de la calidad de vida en la escuela infantil" llevada a cabo en la Universidad de Bolonia (Bertolini y Cardarello, 1989[5]), cuando se pregunta a los profesores de Infantil cómo viven los espacios escolares, se alude (tanto para referirse a los aspectos positivos como a los negativos, de los espacios) a tres grandes dimensiones:

1. Una dimensión vinculada a los aspectos estéticos: que resulte acogedor, bello, proporcionado, etc.
2. Una dimensión vinculada a los aspectos funcionales: adecuación de los locales y recursos disponibles a las finalidades educativas a cumplir.
3. Una dimensión vinculada a aspectos ambientales: el frío, el calor, el ruido, la luminosidad, etc.

c) La carrera docente. Es otro componente básico de la satisfacción profesional porque abre perspectivas de desarrollo profesional.

En el caso específico español, la carrera docente del profesorado de Educación Infantil se ha problematizado en los últimos años. La propia especifici-

[5] BERTOLINI, P. y CARDARELLO, R. (eds.) (1989): *Da casa a scuola: gli indicatori soggettivi della qualità della vita infantile.*

dad con que se plantea la formación de estos profesionales hace que se cierren las puertas de acceso a la docencia en otros niveles del sistema educativo.

La única vía de progresión y cambio de actividad pasa por abandonar la docencia para ocupar puestos dentro de los diferentes sistemas de apoyo o supervisión (CEPRs, Equipos Psicopedagógicos, Inspección, etc.).

Clarificar las posibilidades de hacer carrera docente dentro del propio nivel (y poder abandonarlo si uno/a lo desea) constituye otro reto importante para los próximos años. Habrá que estar pendiente de las consecuencias que en este campo se produzcan a partir de los esfuerzos que desde las distintas Administraciones se están realizando (sexenios, licencias por estudios, etc.). En todo caso, nuevas iniciativas deberían surgir: participación en equipos de investigación, de creación de materiales, aumento de los intercambios con colegas españoles y de otros países, etc. Es decir, ir generando, junto a condiciones que permitan unos mejores salarios en base a los propios méritos y dedicación profesional, nuevas oportunidades de mejora profesional y de reconocimiento público del trabajo realizado.

Otro reto básico de los próximos años, en lo que se refiere al profesorado de Educación Infantil va a ser la configuración de los nuevos **planes de estudio** en las Escuelas de Magisterio. Estamos en este momento en una fase especialmente importante de cara a delinear ese perfil formativo del "nuevo profesor de Educación Infantil" que reclama la Reforma.

Ni que decir tiene que se trata de una cuestión clave, que, sin embargo, está pasando desapercibida. Seguramente a causa de la enorme separación entre el mundo profesional y el universitario. Ni los sindicatos (tan sensibles a la hora de abordar otro tipo de necesidades formativas de los docentes) ni las asociaciones profesionales han elevado su voz, ni reclaman participar en el actual proceso de diseño de la formación inicial del profesorado del mañana.

La separación se extiende, incluso, a los diversos niveles de la Administración educativa que ha de atender ambos frentes.

Al final, puede suceder que el proceso de elaboración de los nuevos títulos acabe siendo un camino hacia ninguna parte y los nuevos títulos no sean otra cosa que un remedo de los anteriores. Es decir, que prevalezcan los intereses y rutinas institucionales de los centros de formación (el recolocar a todos los profesores/as que había antes con las mismas materias y los mismos estilos docentes anteriores; el contar, de nuevo, con los mismos recursos y la misma organización anterior) sobre cualquier otro tipo de consideración referida a qué tipo de formación se va a requerir en un futuro próximo para ejercer eficazmente la tarea del maestro/a en un aula infantil.

CALIDAD
EN LA
EDUCACIÓN INFANTIL

2. EL RETO DE LA CALIDAD

Tres dimensiones básicas y cuatro vectores de la calidad en educación

Se pueden identificar en los trabajos sobre la calidad una serie de "ejes semánticos" que nos permiten organizar el contenido del concepto de calidad y aplicarlo al análisis de diferentes realidades de la vida social. Entre otras visiones frecuentes merece la pena destacar, al menos, las tres siguientes:

a) *La calidad vinculada a los valores*. Se atribuye calidad a aquello que representa alguno de los valores vigentes. Para muchos autores este es el componente básico de la "calidad": que contenga elementos valiosos. Esto es, podríamos decir de algo que posee calidad si responde adecuadamente a los valores que se esperan de esa institución, esa persona, esa situación, etc. Parece obvio que en el campo educativo este es uno de los componentes más importantes de la calidad.

b) *La calidad vinculada a la efectividad*. Desde esta perspectiva se atribuye calidad a aquel tipo de institución o proceso que obtiene buenos resultados.

c) *La calidad vinculada a la satisfacción de los participantes en el proceso y de los usuarios del mismo*. No suele ser frecuente un planteamiento de este género (y menos aún separado de los otros) pero se está dando cada vez más importancia a esta dimensión de la calidad. Forma parte de lo que se entiende como "calidad de vida". Incluso en ámbitos estrictamente empresariales la "satisfacción de los empleados" juega un papel cada vez más preponderante como base y condición para que se pueda obtener la efectividad (en los círculos de calidad japoneses, por ejemplo).

Cuando pretendemos aplicar el concepto de calidad a la educación, esas tres acepciones de la calidad se complementan: podemos decir que estamos ante una escuela de calidad o ante un programa educativo de calidad o ante un profesorado de calidad o ante un material educativo de calidad cuando podemos reconocer en ellos los tres componentes citados:

- *Una identificación con valores formativos claves.* Que esté comprometido/a con los valores educativos que forman parte de lo que la educación (tal como hemos llegado a concebirla en este final de siglo) pretende ofrecer para el desarrollo integral de los niños y niñas y de la sociedad en su conjunto.

- *Unos resultados de alto nivel*: parecería absurdo pensar que algo podría valorarse como de calidad si los resultados obtenidos fueran escasos o pobres. El tema de los estándares de calidad forman parte del debate actual sobre la Educación Infantil en todo el mundo.

- *Un clima de trabajo satisfactorio para cuantos participan en la situación o proceso evaluado.* Como veremos en un punto posterior, sólo la satisfacción de agentes y usuarios garantiza que las actuaciones que se desarrollan y los resultados que se logran sean del máximo nivel.
  A fin de cuentas la calidad ha de referirse tanto a las personas que participan en los procesos educativos como a aquellas que se benefician de los mismos (padres, comunidad, sociedad).

Más que ningún otro, la educación es un asunto en el que están implicadas personas. La dimensión personal del proceso educativo resulta básica. De ahí que los aspectos más ligados a lo personal (satisfacción, motivación, sentimiento de éxito, nivel de expectativas, autoestima, etc.) sean fundamentales en tanto que variables condicionadoras de la calidad de los procesos y sus resultados.

Pero además de esas tres dimensiones de la calidad convendría tener en cuenta otro aspecto más que resulta muy importante para dotar de una dimensión dinámica a la idea de calidad:

- la calidad, al menos en lo que se refiere a las escuelas, no es tanto un repertorio de **rasgos que se poseen**, sino más bien **algo que se va consiguiendo**. La calidad es algo dinámico (por eso se alude más a las condiciones culturales de las escuelas que a sus elementos estructurales), algo que se construye día a día y de manera permanente.

EJES ORGANIZATIVOS VINCULADOS A LA CALIDAD

Además de la consideración anterior sobre los contenidos de la calidad educativa (valores, resultados, satisfacción), resulta preciso hacer una consideración más estructural del tema de la calidad para señalar aquí las condiciones organizativas que la hacen posible[6]. En ese sentido, especialmente interesante me parece vincular el tema de la calidad a los aspectos funcionales de escuelas y servicios destinados a la infancia. Tanto la investigación como la experiencia parecen confirmar que las variables que más afectan a la mejora de los mismos tienen mucho que ver con aspectos organizativos y de funcionamiento .

En el cuadro nº 1 se presenta un esquema sobre cómo podemos abordar el tema de la calidad de cara al establecimiento de pautas de mejora de las escuelas y servicios.

Cuadro 1

a) La función de **diseño**.

b) La dimensión **producto o resultados**.

c) La dimensión **proceso o función** a través de la que se desarrollan esos resultados.

d) La función del propio **desarrollo organizativo** como proceso diferenciado.

Comentaré brevemente cada uno de esos vectores de la calidad.

a) *La función de **diseño**.* Hay un tipo de calidad específicamente vinculada al diseño. Es diferente construir una casa de protección oficial o una mansión faraónica. No es lo mismo diseñar y producir un coche de lujo que un utilitario. Cuando alguien diseña un proceso o un producto está ya incorporando una cierta idea de calidad. Según cuál se pretenda que sea la calidad del proceso o producto que se diseña habrá que tomar unas previsiones u otras. La calidad del diseño está fuertemente vinculada al costo y a las condiciones materiales (tipo de material empleado, costo de equipamiento, etc.) y funcionales (personal, sistemas de control, etc.).

[6] SATO, K. (1992): *La calidad en la buena administración*. Ministerio de Industria, Energía y Minería de Uruguay. Montevideo.

En el ámbito de las industrias, la calidad de diseño no depende de los empleados sino de las gerencias. No se puede exigir productos de alta calidad si el proceso de diseño estuvo orientado por consideraciones de baja calidad (baja inversión, escasos controles, bajo nivel del personal, etc.).

Este aspecto es muy importante y a veces recibe escasa consideración en el ámbito de la educación. De difícil manera se van a lograr cotas elevadas de calidad en procesos que poseen una baja calidad de diseño. Sólo si la educación ha sido diseñada para lograr altas cotas de calidad y se han tomado las previsiones adecuadas para ello (en lo que se refiere a inversiones, recursos, condiciones de trabajo, etc.) podrá después exigirse que la calidad de los productos sea alta. Pero resulta incorrecto pensar que procesos educativos diseñados a la baja (niveles mínimos de inversión, escasa preparación del personal, escasos controles de calidad, recursos mínimos, etc.) puedan obtener resultados altos.

b) *La dimensión* ***producto o resultados.*** El segundo gran ámbito de la calidad se refiere a los resultados o productos del proceso. Tales resultados no se refieren únicamente a los resultados concretos al final de un proceso sino al logro efectivo de los objetivos propuestos y su permanencia. Un producto de calidad no es aquel que "parece" funcionar bien pero que se estropea enseguida. La calidad del producto "garantiza" la permanencia de los buenos resultados. En educación esta condición de la permanencia tiene un sentido sustantivo que está relacionado con lo que significa realmente obtener unos "resultados" de calidad: no se trata sólo de efectos inmediatos sino de efectos que se producen y se hacen visibles a "largo plazo" y que, si son realmente buenos, se mantienen en el tiempo.

En cualquier caso, ningún proceso de intervención puede pensarse al margen de lo que sean sus resultados. Por mucho que se quiera relativizar el sentido de la calidad o la dificultad para estimar cuándo algo es de calidad o no lo es, carece de sentido pensar que la calidad pueda establecerse al margen de los resultados obtenidos.

De todas formas conviene tomar en consideración que la calidad del producto o los resultados es una función subsidiaria de los otros ámbitos de la calidad. Mientras la calidad de diseño o la calidad de funcionamiento o la del desarrollo organizativo pueden funcionar independientemente, la calidad del producto o resultado se produce como consecuencia de los otros ejes.

c) *La dimensión* ***proceso o función*** *a través de la que se desarrollan esos resultados.* El tercer ámbito de la calidad se refiere al proceso y los procedimientos a través de los cuales se desarrolla la intervención. En los productos empresariales esta dimensión se corresponde con el proceso de fabricación. En los procesos de intervención social, como es la educación, esta dimensión se corresponde con lo que

denominamos habitualmente metodología (incluyendo en ella la planificación de las situaciones de aprendizaje, los recursos utilizados, los sistemas de control incorporados al proceso, ete.)

Esta dimensión está fuertemente relacionada con la fase de los productos o resultados de la que recibe un permanente *feed-back*. Si los resultados son positivos y de alto nivel de calidad, esa misma positividad se proyecta sobre la dimensión proceso. Si los resultados son de bajo nivel de calidad, corresponde establecer dos tipos de consideraciones:

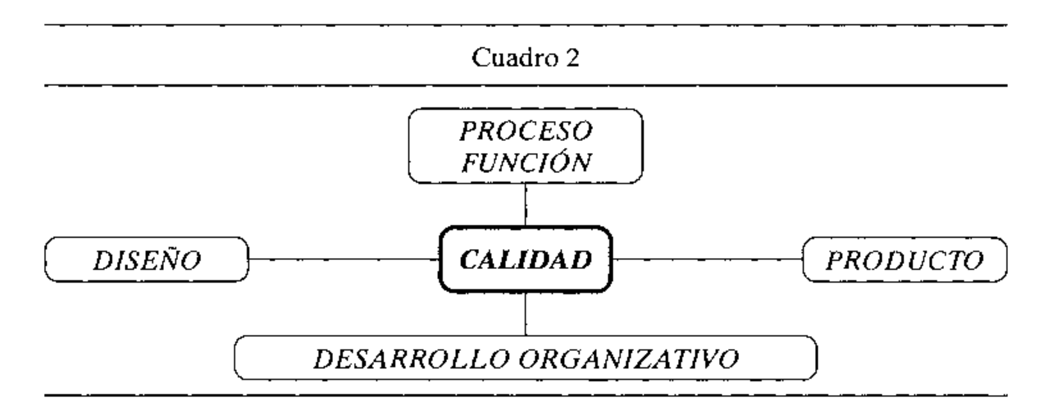
- Si la causa de los errores está en que no se siguió el procedimiento establecido en la fase de diseño y en la propia planificación de la metodología a seguir, habrá que rectificar el procedimiento de manera que se adecue mejor a las previsiones establecidas.
- Si pese a haber seguido el procedimiento previsto los resultados han sido negativos es preciso variar el procedimiento. Si ni así se mejorara el nivel de calidad de los resultados habrá que replantearse todo el proceso, incluyendo la fase de diseño.

d) *La función del propio* ***desarrollo organizativo*** *como proceso diferenciado.* Esta función se refiere a intervenciones que se dirigen a la mejora de las condiciones de las propias instituciones y equipos. La calidad de los resultados y de los procedimientos se mejora de manera indirecta.

Pertenecen a este tipo de desarrollos de la calidad los programas de formación del personal, los planes de transformación institucional (nuevas estructuras organizativas), los programas de equipamiento, la incorporación de nuevas tecnologías, etc.

Cada una de estas dimensiones recogen, a su vez, diferentes contenidos. Obviamente los contenidos de cada una de esas dimensiones de la calidad varían según cuál sea el proceso de intervención al que se refieran. En el cuadro nº 2 se presentan algunos de esos contenidos en lo que se refiere a la educación.

Cuadro 2



Características de las escuelas de calidad

Mucho se ha escrito y discutido en las dos últimas décadas sobre la calidad de las escuelas y sobre las características que diferencian a las buenas escuelas de las escuelas mediocres[7].

Purkey y Smith (1983)[8] realizaron una revisión de buena parte de esos trabajos sobre las características de las "escuelas eficaces". También Fullan (1985) realizó un esfuerzo de síntesis en relación a los indicadores de calidad aparecidos en la literatura dedicada a este tema. Analizando las revisiones de ambos trabajos podríamos identificar una serie de rasgos que están mencionados en la casi totalidad de los estudios sobre calidad de las escuelas. Podría concluirse que existen una serie de variables (unas se refieren a los contenidos de la educación, otras a condiciones organizativas, otras a cualidades del personal, etc.) vinculadas a la calidad. En el cuadro nº 3 se especifican esos puntos comunes de las escuelas de calidad.

Cuadro 3

Características de las organizaciones eficaces

Organización Eficaz: Aquélla que es capaz de hacer obtener a sus alumnos, al margen de su origen sociocultural y económico, niveles elevados de rendimiento académico.

Características: 1. Liderazgo muy orientado a la calidad de la instrucción.– **2.** Fuerte énfasis (a nivel de toda la escuela) en los problemas de la organización curricular.– **3.** Buenas relaciones con la comunidad y apoyo, por parte de ésta, a las actividades de las escuelas.– **4.** Definición clara de los objetivos educativos y didácticos de la escuela y expectativas elevadas sobre el rendimiento de cada uno de los alumnos.– **5.** Sistema eficaz de supervisión y de evaluación del proceso seguido por los alumnos y de su progreso.– **6.** Procedimientos internos de funcionamiento y actitudes por parte del equipo directivo que supongan apoyo a las iniciativas de innovación y experimentación.– **7.** Una adecuada y sistemática planificación de la formación en servicio.– **8.** Relaciones estrechas con las familias e implicación de las mismas en las actividades de la escuela (Purkey y Smith, 1983; Fullan, 1985).

---

[7] HARBER, C. (1992): "Effective and Ineffective Schools: an International Perspective on the Role of Research". *Educational Management and Administration*, vol 20, nº 3, pp. 161-169.
GRAY, J. (1990): "The quality of schooling: frameworks for judgement", *British Journal of Educational Studies*, vol 38 (3), pp. 204-223.
MURGATROYD, S. (1992): "A New Frame for Management Schools: total quality management (TQM)", *Shool Organization*, vol. 12, nº 2, pp. 175-200.

[8] PURKEY, S. y SMITH, M. (1983): "Effective Schools: a review", *The Elementary School Journal*, vol. 83, nº 4, pp. 426-452.

Cuadro 3 (Continuación)

Como puede observarse en el cuadro, la calidad de las escuelas surge como fruto de la aparición concomitante de diferentes condiciones. Haciendo una lectura libre y sintetizadora de las conclusiones de los trabajos citados cabe concluir que las condiciones señaladas tienen que ver básicamente con 4 componentes de la estructura de las instituciones escolares:

1– El **liderazgo** (la forma en que actúan los equipos directivos). En este caso la condición está en que se trate de un estilo de liderazgo orientado a la mejora progresiva de la actuación institucional. Se trata de un estilo de dirección muy diferente a aquellos otros en los que no existe un claro liderazgo que dinamice la institución o en los que los equipos directivos se aplican casi exclusivamente a tareas de tipo burocrático.

2– La organización y desarrollo efectivo del **currículo** destacándose, sobre todo, tres aspectos fundamentales: la riqueza y actualidad de los objetivos y contenidos formativos de la institución, una buena coordinación del currículo tanto en sentido horizontal como vertical y la existencia de mecanismos adecuados de evaluación y supervisión de las actividades que se llevan a cabo.

3– Relaciones con la **comunidad** que incluyen dos ámbitos fundamentales: la participación de las familias en la dinámica formativa de las escuelas y el reconocimiento y apoyo de la comunidad a la acción escolar.

4– Finalmente, actuaciones específicas de **desarrollo institucional** de manera que se adopten iniciativas y programas dirigidos específicamente a la mejora del funcionamiento y de los resultados de la escuela. Estas iniciativas de desarrollo institucional han de cubrir cuando menos dos ámbitos básicos: programas de formación de los profesores y del personal del Centro para afrontar aquellas necesidades que se detecten como relevantes y también programas de equipamiento y transformación a medio plazo.

Otros autores y organizaciones han hecho aportaciones similares. Las características que llegan a identificar los autores, salvo pequeños matices, se repiten.

También el Ministerio de Educación[9] español ha presentado un esquema general de los criterios de calidad que deben presidir el funcionamiento de las escuelas: véase el cuadro nº 4.

[9] MEC (1993): "Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuesta de actuación". Rev. *Comunidad Escolar.*

Cuadro 4

Varios aspectos son destacables en esta aproximación del Ministerio de Educación al tema de la calidad:

1– En primer lugar, que si bien de una forma muy general se recogen las tres grandes dimensiones señaladas antes como referentes básicos de la calidad: valores, resultados y satisfacción.

2– Eu seguudo lugar, se obvia el riesgo de la simplificación productivista al referirse a los resultados. Hablar de resultados en educación es siempre algo complejo y multidimensional. Tres aspectos menciona el MEC como "coutenido" de los resultados de calidad en educación: el rendimiento, la adecuacióu a las demandas sociales (sobre todo en lo que se refiere a la preparación para el empleo) y la disminución da la tasa de fracasos. Ya se ve que queda claramente superada la visión simplista de que la calidad se mide por las notas. Como recoge el cuadro, hay otros aspectos más sustantivos a la hora de considerar qué es una escuela de calidad y qué hemos de esperar de ella.

3– En tercer lugar, convieue destacar la fuerte carga axiológica y social del cuarto indicador. Sobre todo cuando se habla de "escuela pública" la calidad no está vinculada de manera lineal a altos resultados. Está vinculada también a la forma en que la escuela es capaz de afrontar el reto de la "educación para todos". No resulta excesivameute complejo obtener resultados de alto nivel. Bastaría para ello cou proceder a un sistema selectivo muy elitista o a eliminar a todos los alumnos/as con problemas o con capacidades disminuidas. Tendríamos entonces una escuela de los mejores, de los más aptos. Una garantía de buenos resultados. Pero, resulta obvio, no se trata de eso.

4– Y finalmente, se recogen también las otras dos condiciones básicas de la calidad de una escuela pública: la participación de la comuuidad y la satisfacción de las personas que trabajan en ella.

La calidad en las escuelas infantiles

La explicación anterior de los contenidos y condiciones fundamentales de la enseñanza de calidad nos permite hacer una fácil traspolación de las ideas aplicables a la educación en general a lo que constituye las características específicas de la Educación Infantil.

Por su parte la Educación Infantil ha de afrontar retos de búsqueda de la calidad que le son propios. Buena parte de tales retos se presentan en forma de dilemas con alternativas de solución diferentes, cada una de las cuales tiene sus pros y sus contras.

Siguiendo el esquema presentado en puntos anteriores veamos cuáles son algunos de los retos que plantea la calidad a la Educación Infantil.

VALORES Y CREENCIAS

Hablar de valores, tanto en Educación Infantil como en cualquier otra etapa del proceso educativo, resulta siempre complicado. Los valores no están sólo en las declaraciones oficiales o en los pronunciamientos de las leyes. Los valores actúan casi siempre como estructuras agazapadas que condicionan todo el desarrollo de las políticas educativas y de los programas concretos de acción.

Por otro lado, los valores educativos nunca se plantean como estructuras abstractas a las que fuera sencillo atribuir el mérito de su "mejor" naturaleza frente a posiciones encontradas. Los valores no se enfrentan nunca a sus contrarios puesto que en esa pelea las respuestas serían sencillas: no existe lo opuesto a un valor, no existe, al menos, como opción seleccionable en un programa educativo (la cuestión no está en si un proceso educativo forma para la autonomía o para la dependencia: inmediatamente sabríamos que sólo el primero es un valor y que la segunda opción no tiene sentido desde el punto de vista educativo). Por el contrario los propios valores, cuando se encarnan en prácticas educativas concretas, ofrecen alternativas válidas que se proyectan en diferentes direcciones, algunas de ellas opuestas entre sí. De ahí surgen los dilemas: son posiciones diferentes cada una de ellas con sus ventajas y sus inconvenientes. Cualquiera que sea la decisión que uno adopte estará apoyada por consideraciones axiológicas (de valor) pero tendrá, a su vez, puntos flacos (será susceptible de críticas).

Estando el valor fundamental reconocido por todas las posiciones (la Educación Infantil constituye un recurso valioso para el desarrollo personal y social de los niños y niñas) las respuestas prácticas en las que tal valor se ha concretado son diferentes. Todas ellas con sus puntos fuertes y débiles. Algunos de los dilemas a que se enfrenta la Educación Infantil en la actualidad son analizados en este apartado.

Dilemas principales:

... el dilema entre cuidados (*care*) y educación (*education*).

... el dilema entre lo público y lo privado en el reparto de compromisos.

... la conexión entre atención a la infancia e igualdad de oportunidades entre los sexos.

... la conexión entre derecho al trabajo de los padres y madres y atención a los niños/as pequeños.

... la difícil ruptura de los parámetros objetivos para alcanzar estimaciones más cualitativas.

En algunos países europeos la temática de la Educación Infantil está planteada más en la dirección del *cure* (una especie de servicio asistencial a las familias para que los padres y las madres puedan trabajar sin tener que preocuparse por sus hijos/as que son atendidos por personal especializado) que de la *education* (orien-

tado a intervenciones específicamente dirigidas a la búsqueda del desarrollo global de los niños y niñas).

Especialmente en los países noreuropeos se ve la Educación Infantil con un sentido más compensatorio que sustantivo. Es decir, si los niños/as pudieran seguir en sus casas hasta los 5-6 años sería mejor, pero como no puede ser así (porque sus padres y madres trabajan, porque viven en zonas carenciales o problemáticas, porque es importante facilitar la igualdad de oportunidades de las mujeres, etc.) los gobiernos han de crear dispositivos para atenderlos (*cure*) lo mejor posible. De ahí que no estén especialmente preocupados por el "currículo" de esa etapa educativa: se trata de que la escuela haga posible una buena socialización, que cree un clima enriquecido para el desarrollo, pero nada más.

Esa posición tiene un carácter más asistencial y protector, mientras que el enfoque educativo tiene una orientación más sustantiva (no depende de si los padres/madres trabajan o no, no está dirigida a niños/as de clases trabajadoras, etc.) y se basa en la idea de que la Educación Infantil resulta fundamental para todos los niños y niñas al margen de cuál sea su situación familiar, social o geográfica.

Personalmente entiendo que la Educación Infantil es una etapa eminentemente educativa y por tanto destinada a hacer posibles progresos personales que no se obtendrían si la escuela no existiera. De ahí que todos los niños/as, incluso aquellos en mejor situación social y económica, se beneficiarán de asistir a la escuela.

De ahí también que se deba destacar el sentido **profesional** del trabajo de los profesores/as. No son madres/padres sustitutos para atender a los niños mientras los suyos trabajan. Son profesionales que saben hacer las cosas propias de su profesión: profesión vinculada a potenciar, reforzar y multiplicar el desarrollo equilibrado de cada niño/a.

Eso no impide que ciertamente se hayan de tomar en consideración otros aspectos relativos a las "políticas de infancia" necesariamente vinculadas a la atención a las madres (igualdad de oportunidades al trabajo y al desarrollo personal entre los sexos), a las familias (para posibilitar el que los padres y madres con niños/as pequeños puedan trabajar) y a los grupos marginales (para enriquecer las posibilidades de dar un cuidado adecuado a los pequeños). Pero todas estas dimensiones de la atención a la infancia no pueden hacernos olvidar que estamos hablando del derecho de los niños a "recibir una educación de calidad desde sus primeros años". Una educación que, quizá indirectamente pueda mejorar sus condiciones sociales o familiares, pero que está destinada en lo fundamental a potenciar su desarrollo global.

Otro de los dilemas señalados tiene que ver con el **compromiso** en la atención a la infancia. El gran debate en algunos países es si el Estado ha de asumir ese compromiso o bien se trata de algo que ha de asumir la sociedad por sí misma, es decir, los particulares a través de iniciativas privadas (y por supuesto costosas). En los países del sur de Europa y, en general, en todos los que tienen un nivel de desa-

rrollo medio, eso crearía un gran desequilibrio social con oportunidades de educación de alto nivel para las clases pudientes y sólo respuestas marginales o de escasa calidad para la franja amplia de población (que son, por otra parte, los que más necesitarían de una Educación Infantil de calidad). La presencia del Estado en la Educación Infantil resulta fundamental, desde mi punto de vista, incluso en aquellos países en los que esta etapa escolar no es obligatoria.

Si pensamos que la etapa infantil y la aportación de la escuela durante esos años resulta fundamental para el posterior desarrollo escolar de los niños y niñas (sobre todo de los de clases medias y bajas) resulta imprescindible un compromiso claro de los gobiernos en esa dirección. Incluso un compromiso que suponga una discriminación positiva para todas aquellas familias y grupos sociales en peores situaciones económicas.

Finalmente, quisiera destacar otro punto que resulta clave a la hora de hacer un análisis de la actual situación en lo que se refiere a la **calidad y efectividad de los actuales servicios de Educación Infantil.** Con frecuencia los informes oficiales se mueven en el ámbito de los datos objetivos: nº de niños/as atendidos, nº de puestos escolares, nº de niños/as por cada maestro/a, etc. Pero parece claro que, con ser esos datos importantes, no son suficientes para el conjunto de dimensiones y posibilidades que ofrece la Educación Infantil. Aunque entiendo que "mejor cualquier Educación Infantil que ninguna" puesto que la propia existencia de esa etapa educativa es ya de por sí un valor social, no nos podemos conformar con eso. Hemos de trascender los datos objetivos para entrar en consideraciones más cualitativas sobre los programas que se están llevando a cabo.

Creo que, al menos en España, estamos en una situación en la que se han cubierto con solvencia las condiciones objetivas de la Educación Infantil: la casi totalidad de nuestros niños/as pueden acudir, y de hecho lo hacen, a escuelas infantiles. La cuestión está ahora en iniciar el progreso hacia la calidad de los servicios, sobre todo los educativos, que esas escuelas ofrecen. Y los análisis que se vayan ofreciendo deben centrarse, o al menos recoger con la relevancia que se merecen, las cuestiones de calidad. Lo cual nos obligará a reflexionar más sobre cuáles son los indicadores de calidad en la Educación Infantil. Una pequeña aportación en este sentido puede verse en el último apartado de este capítulo donde se habla de los 10 rasgos básicos de una Educación Infantil de calidad.

CALIDAD DEL DISEÑO

En relación a esta segunda dimensión de la calidad, si recordamos los componentes que le corresponden (véase apartado anterior) podemos aplicar a la Educación Infantil las siguientes condiciones de calidad referida al diseño:

Diseño general del servicio o programa (regulación) Políticas versus experiencias puntuales Recursos disponibles: personales; materiales (internos y externos) Modelos de financiación

Los principales problemas vinculados a la calidad del diseño tienen que ver, por la propia naturaleza de esta dimensión de la calidad, con las condiciones de financiación y dotación destinadas al desarrollo de los programas de Educación Infantil.

Modelos reconocidos mundialmente por su calidad, como por ejemplo las Escuelas Infantiles de Reggio Emilia en Italia, reconocen un gasto anual por niño/a superior al millón de pesetas. Sin llegar a esos niveles de "calidad de diseño", es preciso reconocer que no se pueden esperar grandes milagros de iniciativas basadas en la "buena voluntad" y el "esfuerzo" de las personas encargadas de llevarlas a cabo, pero sin que se les concedan los medios suficientes para desarrollarlos dignamente. A veces los discursos políticos o el marketing comercial no se corresponden con los hechos reales a nivel de financiación y de dotación de recursos. Y esa es la primera condición, aunque desde luego insuficiente, de la calidad.

Basta entrar en algunas aulas de Educación Infantil y ver cómo están dotadas para exclamar casi automáticamente: "¡Qué grandes cosas se podrían hacer aquí!". En otros casos, por el contrario, cuando se ve el edificio, las salas de trabajo y los recursos disponibles enseguida se piensa: "¡Parece milagroso que las maestras puedan conseguir aquí lo que consiguen!".

En algunos casos esos recursos son materiales (edificio, salas, materiales didácticos, equipamiento, etc.). En otros casos, se trata de recursos personales: profesorado, auxiliares, etc.

Llama mucho la atención en este aspecto que países mucho menos desarrollados que el nuestro reconocen la necesidad de que esté más de un adulto presente en las clases de Infantil: bien dos educadoras, bien educador y auxiliar, etc. Entre nosotros, esta cuestión tan importante para la calidad del diseño, se ha desconsiderado siempre.

Dos aspectos más resultan decisivos en lo que se refiere a la calidad de diseño:

- *La medida en que se trabaja sobre la base de procesos planificados y no sobre experiencias concretas.* La propia planificación supone un valor en sí misma (sobre todo en los planteamientos pedagógicos más desarrollados, en mi opinión) porque permite sistematizar los procesos, lograr niveles de coordinación mayores y en definitiva optimizar la utilización de los recursos disponibles: personales, materiales y organizativos.

- *La medida en que se mantiene un equilibrio entre la presión del currículo oficial y la posibilidad de organizar autónomamente las experiencias formativas.*

Por su propia naturaleza, la Educación Infantil es muy vulnerable a las aventuras didácticas: la opinión personal de unos u otros puede llegar a provocar montajes que en el peor de los casos pueden resultar perjudiciales para los niños/as y, cuando son menos malos, provocan siempre una distorsión y decaimiento de las posibilidades formativas de esta etapa. La existencia de un currículo oficial en nuestro país supone una ventaja importante para los profesionales porque marca una guía que no es restrictiva de la propia autonomía pero, a la vez, se identifica y compromete con unos horizontes formativos a los que ha de estar dirigida nuestra acción como profesionales.

CALIDAD DE LOS PROCESOS O FUNCIONES

La otra dimensión relevante de la calidad se refiere a la calidad de los procesos o funciones. En el caso de la educación este componente de la calidad juega un importante papel por una doble razón:

– porque es justamente en los procesos donde se llevan a cabo los dos subprocesos fundamentales de la educación: la enseñanza y el aprendizaje;
– porque es justamente la dimensión que depende de manera más clara y directa de la acción de los profesores/as. Es por tanto, el aspecto que más nos interesa cuidar en la medida que es aquel que más está en nuestras manos optimizar.

Los aspectos de la calidad de procesos que cabría resaltar en el caso de la Educación Infantil son los siguientes:

– Modelo educativo: ideas matrices sobre las que está montado.
– Calidad de la relación.
– Calidad, riqueza y diversidad de las experiencias ofrecidas.
– Contenidos curriculares: experiencias clave en cada uno de los dominios del desarrollo. La continuidad como propósito básico.
– El círculo de la calidad: plan, práctica, evaluación, revisión
– Participación de la comunidad.

Tres aspectos principales he querido destacar en este apartado del proceso. Reflejan, de alguna manera, lo que es mi propia perspectiva en relación a la Educación Infantil. A saber:

1. La existencia de un **modelo explícito** y consciente de Educación Infantil en la medida en que da coherencia a las actividades educativas que se desarrollan en

su seno, mejora notablemente la calidad de los procesos. Hablar de modelos en relación a la Educación Infantil no quiere decir, en absoluto, apostar por estructuras rígidas de actuación ni tampoco proponer una mera copia del trabajo llevado a cabo en otros contextos muy diferentes al nuestro. No se trata de un actuar mimético sino de un actuar fundamentado y coherente. El modelo puede ser todo lo flexible que queramos, la cuestión es que nos aporte una idea global de cuáles son los fundamentos (pedagógicos, psicológicos, sociales, etc.) que están a la base de nuestra propuesta formativa y que dote de coherencia a las diferentes actividades y experiencias que vayamos poniendo en marcha.

La idea del modelo se opone a la idea de una actuación excesivamente coyuntural dependiente del día a día, de lo que se nos vaya ocurriendo, o dependiente de los materiales didácticos de alguna editorial.

En España tenemos un currículo oficial y eso restringe, en parte, la adopción plena de aquellos modelos que presenten planteamientos no acordes con nuestro diseño curricular base (DCB) de la Educación Infantil. De todas formas, el DCB es tan abierto que no existe, que yo conozca, incompatibilidad ninguna entre los modelos más conocidos de Educación Infantil y la propuesta curricular oficial.

2. El segundo aspecto relevante de la calidad de los procesos se refiere justamente a la calidad de las **experiencias formativas** puestas en marcha y las condiciones en que se produce su realización. La calidad de tales experiencias radica en la riqueza de estímulos que ofrezcan y en su potencia movilizadora de las distintas funciones intelectuales, afectivas y sociales de los niños/as.

También la relación interpersonal entre maestro/a (o más bien adultos en general) y niños resulta otro factor fundamental.

Y otro tanto cabe decir de la incorporación de la evaluación (no de los niños y niñas, sino del proceso en su conjunto) como elemento capaz de actuar como termostato del proceso: nos ofrece la información necesaria para poder introducir aquellos reajustes que parezcan precisos a la vista de la evolución de las cosas. El círculo de la calidad es explícito con respecto a cuáles son las fases fundamentales de todo proceso orientado a su propia mejora: a) planear; b) hacer lo planeado; c) evaluar lo realizado; d) hacer las propuestas de mejora que sean pertinentes.

3. El tercer aspecto a recoger en este apartado trasciende la actuación de la escuela como tal. Se trata de incorporar a la propia **comunidad** como uno de los agentes formativos necesarios para que la acción educativa resulte ampliada y capaz de llegar a afectar a todas las facetas de la vida de los niños y niñas. Muchos

de esos aspectos (fundamentales para el desarrollo pleno de esos niños y niñas) transcienden las posibilidades de actuación de la escuela (salud, alimentación, refuerzo de la propia autoestima, necesidades educativas especiales, etc.) y hacen recomendable una acción conjunta de cuantos puedan mejorar la calidad de vida y de evolución de los niños: familias, grupos del entorno, autoridades locales, servicios de apoyo técnico, etc.

Algunas de las aportaciones de los colegas italianos en este libro resaltan la importancia que en su modelo adquiere este punto y cómo ellos lo han operativizado.

CALIDAD DE LOS RESULTADOS

La calidad de los resultados es otro de los factores relacionados con la calidad de los procesos educativos. También en este caso, las condiciones de calidad que se analizan tiene la estructura de dilemas. Eso quiere decir que se trata de posibilidades de actuación con claroscuros (bien porque estén presentes en la realidad de las cosas de que se trate, bien porque la gente tiende a vivirlos de esa manera ambivalente).

Dilemas básicos:
- necesidades vs. resultados objetivos
- respuestas para los más necesitados
- atención a la multiculturalidad
- indicadores cuantitativos vs. cualitativos.

La satisfacción de niños/as y padres/madres como resultado.

Entre los dilemas resaltan aquellos que plantean la disyuntiva entre buscar los mejores rendimientos a costa de los niños/as menos desarrollados o bien buscar una acción más equilibrada que trate de atender a todos de la mejor manera posible. La obsesión por los resultados puede, a veces, restar virtualidades educativas al proceso en su conjunto y sectorializar en exceso tanto la atención y esfuerzo del profesorado como las de los niños y niñas.

Una atención cuidadosa a los niños/as con necesidades educativas especiales, o a aquellos grupos marginales o en peores condiciones socioeconómicas, etc. constituye un valor educativo en sí mismo y resulta un indicador de calidad aún más valioso que un resultado cuantitativo deslumbrante.

Por eso hemos de denunciar cualquier intento burocrático o "comercial" por reducir la calidad de la Educación Infantil a los resultados obtenidos. La escalada de los resultados siempre se produce a costa de los más débiles. Y aunque éste es

un argumento y una condición que "socialmente" puede reconocerse como válida y aceptable, no lo es desde la perspectiva educativa.

Algunos Centros escolares ingleses han planteado dramáticamente esta cuestión ante la postura gubernamental de clasificar a las instituciones educativas según los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas. Su ultimátum estaba planteado más o menos en los siguientes términos: "o no se nos clasifica sólo en función de los resultados o a partir del curso que viene este Centro no llevará a cabo programas de integración y de multiculturalidad".

Ciertamente no se puede estar jugando a dos juegos diferentes: por un lado defender el valor de las experiencias que tratan de proteger a los más débiles e integrarlos en el proceso educativo "normal" y por otro que nos estén valorando únicamente en relación a los resultados académicos.

Igualmente importante es que los procesos educativos ofrezcan no sólo buenos resultados sino que posean también un alto grado de aceptación por parte de la gente que participa en ellos. La satisfacción no es mérito suficiente pero sí resulta algo fundamental, sobre todo porque crea un contexto de trabajo (un clima institucional) que hace que las condiciones en que se lleva a cabo la Educación Infantil sean mucho más interesantes y productivas. Es difícil contar con la disponibilidad y el compromiso de las familias y la comunidad si no están satisfechos con la Educación Infantil que estamos llevando a cabo.

DESARROLLO ORGANIZATIVO

Finalmente, la calidad está también relacionada con el propio funcionamiento de las instituciones y de los agentes que forman parte de ellas. Resulta fundamental enmarcar la acción institucional en un proceso de mejora de la propia institución y de los servicios que ofrece. Un proceso de mejora planificado con metas a corto y medio plazo.

Esos planes de mejora deberían producirse en los tres niveles de actuación que se producen en las escuelas infantiles: la propia escuela, las maestras/os y las familias.

De la *institución*: planes a medio plazo; mejora de los programas; mejora de los equipamientos; convenios de colaboración.

Del *profesorado*: desarrollo profesional personal, mejora de competencias vinculadas a la institución.

De las *familias*: programas de refuerzo de la participación, desarrollo de una cultura compartida sobre la infancia y la educación.

3. LOS DIEZ ASPECTOS CLAVES DE UNA EDUCACIÓN INFANTIL DE CALIDAD

Me gustaría recoger en este apartado una especie de propuesta de decálogo en relación a la Educación Infantil de calidad. Se trata de 10 puntos que, en mi opinión, constituyen aspectos fundamentales de cualquier propuesta o modelo de Educación Infantil. He tratado de ir concretando aquí las ideas que han ido apareciendo en los apartados anteriores, así no queda todo en una simple reflexión sino que sirve como base a un mecanismo de valoración de la acción educativa en su conjunto.

Ya sé, de sobra, que no hay verdades absolutas y que todo puede y debe ser discutido. Pero con el mismo convencimiento habría que afirmar que no todo lo que se hace o hacemos en Educación Infantil está igual de bien hecho. Que se debe, por tanto, seguir insistiendo en que hay ciertos aspectos que conviene destacar, resaltando su importancia, puesto que constituyen condiciones básicas para una Educación Infantil de calidad.

La idea es, pues, tratar de establecer 10 aspectos básicos de la Educación Infantil que son aplicables a cualquier modelo o enfoque en el que uno se quiera situar. Ni qué decir tiene que soy consciente de las dificultades del intento y de las insuficiencias de mi propuesta. Puesto que no pretendo llegar a ningún punto definitivo me daré por muy satisfecho si, al menos, logro provocar una reflexión colectiva, aunque sea discrepante con la propuesta (bien porque no se está de acuerdo con los aspectos marcados, o bien porque se echan de menos otros más importantes que los señalados) sobre qué cosas son claves en la Educación Infantil.

Tampoco pretendo ser novedoso. No tengo la más mínima duda de que la mayor parte de los aspectos que yo destacaré a continuación están en las mentes y en la práctica de la mayor parte de maestros/as de Infantil. Es justamente esa seguridad en la calidad del propio trabajo lo que permite atreverse a repensar nuestra acción educativa.

El orden no es importante. No he buscado hacer una taxonomía jerárquica de cuestiones relevantes. La importancia de cada uno de los aspectos señalados se deriva de su contenido, no de su posición en la lista.

Con todas estas salvedades por delante, en mi opinión, los 10 aspectos clave de una Educación Infantil de calidad son los siguientes:

1. Organización de los espacios

La Educación Infantil posee características muy particulares en lo que se refiere a la organización de los espacios: requiere espacios amplios, bien diferenciados, de fácil acceso y especializados (fácilmente identificables por los niños/as tanto desde el punto de vista de su función como de las actividades que se realizan en ellos).

Resulta importante también la existencia de un espacio donde puedan llevarse a cabo tareas conjuntas de todo el grupo: asambleas, dramatizaciones, ritmo, etc.

El espacio acaba convirtiéndose en una condición básica para poder llevar a cabo muchos de los otros aspectos clave. Las clases convencionales con espacios indiferenciados resultan escenarios empobrecidos y hacen imposible (o dificultan seriamente) una dinámica de trabajo centrada en la autonomía y la atención individual a cada niño y a cada niña.

2. Equilibrio entre iniciativa infantil y trabajo dirigido a la hora de planificar y desarrollar las actividades

Diferentes modelos de Educación Infantil insisten mucho en la necesidad de dejar espacios y momentos a lo largo del día en los que sea cada niño/a quien decida lo que va a hacer. Autonomía que se combina con los periodos de trabajo dirigido destinado a afrontar las "tareas clave" del currículo.

En contextos con un currículo oficial, como es el caso español, la necesidad de garantizar este equilibrio se hace aún más patente. La presión del currículo no puede sustituir, en ningún caso, el valor educativo de la autonomía e iniciativa propia de los niños y niñas. Pero, a la vez, los profesores/as debemos planificar también momentos en los que el trabajo está orientado al desarrollo de aquellas competencias específicas que figuran en la propuesta curricular.

3. Atención privilegiada a los aspectos emocionales

No solamente porque en esta etapa del desarrollo los aspectos emocionales juegan un papel fundamental, sino porque además constituyen la base o condición necesaria para cualquier progreso en los diferentes ámbitos del desarrollo infantil. Todo en la Educación Infantil está teñido de aspectos emocionales: desde el desarrollo psicomotor, al intelectual, al social, al cultural.

La emocionalidad actúa sobre todo en el nivel de *seguridad* de los niños/as que es la plataforma sobre la que se construyen todos los desarrollos. Conectado a la seguridad está el *placer,* el *sentirse bien,* el ser capaz de asumir *riesgos* y afrontar el reto de la *autonomía,* el poder ir asumiendo progresivamente el *principio de realidad,* el aceptar las *relaciones sociales,* etc.

Por el contrario, la inseguridad produce temor, potencia la tendencia a conductas defensivas, dificulta la asunción de los riesgos inherentes a cualquier tipo de iniciativa personal, lleva a patrones relacionales dependientes, etc.

Desde el punto de vista práctico, la atención a la dimensión emocional implica la ruptura de formalismos excesivos y exige una gran flexibilidad en las estructuras de funcionamiento. Requiere también crear oportunidades de expresión emotiva (de manera que los niños/as mediante los diversos mecanismos expresivos vayan reconociendo cada vez más sus emociones y haciéndose progresivamente con su control).

4. Uso de un lenguaje enriquecido

Todos somos conscientes de que el lenguaje es una de las piezas claves de la Educación Infantil. Sobre el lenguaje se va construyendo el pensamiento y la capacidad de decodificar la realidad y la propia experiencia, es decir, la capacidad de aprender.

La cuestión está en crear un ambiente en el que el lenguaje sea el gran protagonista: hacer posible y presionar para que todos los niños/as hablen; llevar el hablar cada vez más lejos a través de una interacción educador-niño/a que le haga poner en juego todo su repertorio y superar constantemente las estructuras previas.

Explicar qué es lo que va a hacer, contar qué es lo que ha hecho, describir los procesos que le han llevado al resultado final (cómo y para qué), establecer hipótesis (por qué), construir fantasías, narrar experiencias, etc. Cualquier oportunidad es buena para ejercitar el lenguaje. Pero ejercitarlo no es suficiente; la idea fundamental es mejorarlo, buscar nuevas posibilidades expresivas (vocabulario más preciso, construcciones sintácticas más complejas, dispositivos expresivos y referencias cada vez más amplias, etc.). En este sentido la interacción con los educadores/as es fundamental.

5. Diferenciación de actividades para abordar todas las dimensiones del desarrollo y todas las capacidades

Aunque el crecimiento infantil es un proceso global e interconectado, no se produce ni de manera homogénea ni automática. Cada ámbito del desarrollo

requiere de intervenciones que lo refuercen y vayan sentando las bases de un progreso equilibrado del conjunto.

La dimensión estética es diferente de la psicomotriz aunque estén relacionadas. El desarrollo del lenguaje avanza por caminos diferentes que la sensibilidad musical. El aprendizaje de normas requiere procesos diversos que el aprendizaje de movimientos psicomotores finos. Sin duda todas esas capacidades están vinculadas (neurológica, intelectual, emocionalmente) pero pertenecen a ámbitos distintos y requieren, por tanto, procesos (actividades, materiales, consignas, etc.) bien diferenciados de actuación didáctica. Eso, obviamente, no impide que diversas de esas actuaciones especializadas vengan agrupadas en una actividad más global e integradora: en un juego podemos incorporar actividades de diverso signo; una unidad didáctica o un proyecto recogerá muchas actuaciones diferenciadas, etc.

6. Rutinas estables

Las rutinas juegan, de una manera bastante similar a los espacios, un papel importante a la hora de definir el contexto en el que los niños/as se mueven y actúan. Las rutinas son como los organizadores estructurales de las experiencias cotidianas: clarifican el marco y permiten adueñarse del proceso a seguir: sustituyen la incertidumbre del futuro (sobre todo en niños/as con dificultad para construir un esquema temporal a medio plazo) por un esquema fácil de asumir. Lo cotidiano pasa así a ser algo previsible, lo cual tiene importantes efectos sobre la seguridad y la autonomía.

Pero además de este aspecto sintáctico de las rutinas (su ordenamiento de las actividades) las rutinas poseen también otras dimensiones destacables. Importa mucho analizar cuál sea el contenido de las rutinas. En el fondo las rutinas suelen ser un fiel reflejo de los valores que rigen la acción educativa en ese contexto: si refuerzo rutinas centradas en el orden, o en el cumplimiento de los compromisos, en la revisión -evaluación de lo realizado en cada fase, o en el estilo de relación niño-adulto, etc. estoy reforzando, en el fondo, esos aspectos sobre los que se proyectan las rutinas. Eso nos permite "leer" cuál es el mensaje formativo de nuestro trabajo.

7. Materiales diversificados y polivalentes

Una sala de Educación Infantil ha de ser ante todo un escenario muy estimulante, capaz de facilitar y sugerir múltiples posibilidades de acción. Materiales de todo tipo y condición: comerciales y construidos; unos más formales y relacio-

nados con actividades académicas y otros provenientes de la vida real; dc alta calidad y de desecho; de todo tamaño y forma, etc.

Suele decirse que una de las tareas fundamentales de un profesor/a de Educación Infantil es saber organizar un ambiente estimulante, posibilitar que los niños/as que asisten a esa aula tengan abiertas infinitas posibilidades de acción, ampliando así sus vivencias de descubrimiento y consolidación de experiencias (de aprendizaje, en definitiva).

Los materiales constituyen una condición básica para que los aspectos recogidos en los puntos 3, 4 y 5 sean posibles.

8. Atención individualizada a cada niño y a cada niña

Pensar que se puede atender a cada niño y a cada niña de manera separada todo el tiempo es una fantasía. Lo es aún más en contextos como el español donde una sola maestra atiende a un grupo de 15-20 niños/as por clase.

Sin embargo, aunque no sea posible desarrollar una atención individual permanente, resulta preciso mantener, siquiera sea parcialmente o cada cierto tiempo, contactos individuales con cada niño/a. Es el momento del lenguaje personal, de reconstruir con él los procedimientos de acción, de orientar su trabajo y darle pistas nuevas, de apoyarle en la adquisición de habilidades o conductas muy específicas, etc.

Aunque resulte más cómodo desde el punto de vista organizativo trabajar con todo el grupo a la vez (todos haciendo la misma cosa), tal modalidad está en contradicción con este principio.

La atención individualizada, está en la base de la cultura de la diversidad. Es justamente en un estilo de trabajo donde se atienda individualmente a los niños y a las niñas donde pueden llevarse a cabo experiencias de integración.

9. Sistemas de evaluación, toma de notas, etc., que permitan el seguimiento global del grupo y de cada uno de los niños/as

Una condición importante para el desarrollo de un programa "profesional" de Educación Infantil es la sistematicidad del proceso en su conjunto. Es preciso tener una orientación suficientemente clara y contrastar cada poco si se está avanzando hacia los propósitos establecidos. No se trata de cosificar las intenciones educativas ni tampoco de formalizar el proceso. Se trata, eso sí, de saber qué se quiere (idea general) y cuáles son las grandes líneas del proceso establecido para alcanzarlo.

Se trata, además, de superar la idea de que no basta con tener buena voluntad, un poco de intuición y capacidad para improvisar experiencias y juegos. Todas esas cosas resultan competencias inestimables de todo buen educador/a de infancia. Pero precisará también de la capacidad de planificar y evaluar los procesos y la forma en que cada uno de los niños/as va progresando en su desarrollo global.

Los diferentes modelos de Educación Infantil suelen ir acompañados de sus propios instrumentos de seguimiento destinados a registrar procesos y resultados con vistas a que su análisis posterior permita incorporar los reajustes que sean precisos tanto en lo que se refiere a la atención a alumnos/as concretos como en lo que tiene que ver con la modificación de algunas de las actuaciones del grupo.

Dos tipos de análisis se han de incorporar como mínimo:

- el análisis del funcionamiento del grupo en su conjunto. Esta consideración tiene que ver con el desarrollo del programa o proyecto educativo, con el funcionamiento de los dispositivos montados (espacios, materiales, experiencias) y con la actuación del propio docente;
- el análisis del progreso individual de cada niño/a. Pese a las limitaciones que impone el tiempo disponible y la cantidad de niños y niñas que se han de atender parece fundamental ir haciendo un seguimiento individualizado de cada alumno/a (aunque sea mediante constataciones periódicas).

10. Trabajo con los padres y madres y con el entorno (escuela abierta)

La participación de los padres y las madres en la escuela infantil española es muy desigual: no tenemos una cultura, institucionalmente asentada, de apertura de la escuela al entorno aunque sí hay muchas experiencias, puntuales pero muy interesantes (casi siempre más ligadas a la particular sensibilidad de profesoras concretas que a proyectos desarrollados por la institución en su conjunto).

La cuestión está en que la escuela por sí misma posee una capacidad de acción limitada (por el espacio, el tiempo y las propias dimensiones susceptibles de ser afectadas por el trabajo de los profesores/as).

Me estoy refiriendo, desde luego a colaboración en cuestiones curriculares sustantivas: dentro de la clase, o como continuación en casa de actividades iniciadas dentro de la clase.

Este tipo de participación enriquece el trabajo educativo que se desarrolla en la escuela (la presencia de otras personas adultas permite organizar actividades más ricas y desarrollar una atención más personal a los niños/as), enriquece a los propios padres y madres (que van conociendo aspectos del desarrollo infantil, descubriendo virtualidades formativas en materiales y experiencias, incluido el juego, conociendo mejor a sus hijos e hijas, aprendiendo cuestiones relacionadas con cómo educar) y enriquece la propia actuación educativa que las familias desarrollan después en sus casas. También los profesores/as aprendemos mucho de la presencia de los padres y madres, y de ver cómo ellos afrontan los dilemas básicos de la relación con niños/as pequeños.

Otro tanto cabría decir en relación a la apertura al *entorno*: el entorno social, natural, cultural, etc. es un inmenso salón de recursos formativos. Algunos de esos recursos son especializados (museos, monumentos, bibliotecas, etc.) que se incorporan como "material" ampliado para las experiencias formativas. Otros constituyen elementos ordinarios del marco de vida de los niños: al incorporarlos al trabajo formativo lo que hacemos es facilitar el cumplimiento de uno de los objetivos básicos de la Educación Infantil: que los niños/as vayan conociendo cada vez mejor su medio de vida y adueñándose de él para ir creciendo en autonomía.

Algunas ideas que mejorarían la calidad de nuestras escuelas

Conviene repetir, una vez más, que la "calidad" tiene muchas lecturas y puede ser analizada desde muy diferentes puntos de vista. El hecho de aceptar que se trata de un tema de gran relevancia no debe hacernos olvidar lo difícil que resulta hacerse una idea lo suficientemente completa de calidad como para ser aplicable al ámbito educativo. Conviene, por tanto, ser prudentes a la hora de plantear estrategias de mejora de la calidad de las escuelas.

Quisiera concluir este trabajo sugiriendo algunos principios que pueden actuar como ideas matrices capaces de elicitar procesos de mejora de la calidad en las escuelas. Todas ellas se corresponden con procesos bien documentados. No son pautas especialmente dirigidas a las escuelas infantiles, pero pueden aplicarse a ellas con toda justeza.

En algunos casos se trata de fórmulas bien experimentadas tanto en contextos industriales como en los Servicios que se ofrecen a los ciudadanos, como es el caso de la Educación.

Los puntos que recoge la literatura especializada en ese sentido son los siguientes:

a) La posibilidad de participar individualmente en la mejora de los Centros, presentando iniciativas y propuestas para que sean tomadas en cuenta.
b) El trabajo en grupos.
c) La existencia de un propósito estable.
d) La recogida sistemática de datos y la investigación de los procesos.
e) La inversión en formación.
f) La combinación entre placer y trabajo.
g) Buenas relaciones con el entorno.
h) La posibilidad de disponer si resulta preciso dedicar espacios y tiempos al desarrollo de "experiencias fuertes" en el ámbito de los aprendizajes.

Parece probado que cada una de esas posibilidades (y mejor aún si se producen varias conjuntamente) mejoran de una manera sustantiva el nivel de calidad de las cosas que se están haciendo.

Haré a continuación un breve comentario de cada una de ellas:

a) *La posibilidad de participar individualmente en la mejora de los Centros, presentando iniciativas y propuestas de mejora para que sean tomadas en cuenta*

Schmoker y Wilson[10] son dos supervisores educacionales norteamericanos que han tratado de aplicar el modelo de la "Calidad Total" a la educación. En su trabajo de 1993 presentan un informe comparativo sobre la incorporación de dicho modelo a varios Centros escolares del Estado de Kentucky. Una de las cosas que destacan con mayor insistencia es la importancia que tiene esta implicación personal en la marcha de la institución. Es una implicación personal qne se concreta en la presentación de iniciativas individuales de mejora de las actividades o procesos en los que uno mismo participa dentro de la institución.

Cuentan en su artículo cómo ese es también uno de los principios básicos de la "Calidad Total" aplicada a empresas de producción. Cuentan cómo en la fábrica Toyota de Lexington más del 90% de los empleados proponían, al menos, una iniciativa de mejora al año (la llaman en japonés "kaizen" que significa "pequeña pero significativa mejora"). Pero lo importante no era sólo que los empleados presentaran sus iniciativas sino que más del 90% de esas iniciativas eran tomadas en consideración por la empresa y se llevaban a cabo efectivamente.

[10] SCHMOKER, M. y WILSON, R.B. (1993): "Transforming Schools through Total Quality Education". *Phi. Delta, Kapan*, enero 1993, pp. 389-395.

Si aplicamos estas IDEAS al mundo de la enseñanza y de la actuación didáctica en la Educación Infantil, los resultados pueden ser igual de positivos que los observados en campos mucho más rígidos y regulados que el escolar.

Esta posibilidad se plantea tanto en términos organizativos y de estructura (que esté previsto que los profesores/as podamos hacer sugerencias de mejora y que exista un cierto compromiso en atenderlas) como de cultura (que se acabe comprendiendo que ese es uno de los compromisos que, como profesionales de la educación y como miembros de una institución que desarrolla un proyecto educativo, asumimos).

Resulta curioso que cuando en reuniones, cursos, etc. se plantea la cuestión de *¿cuáles son los problemas principales que tenemos en nuestras escuelas?* casi la totalidad de las respuestas obtenidas (por lo general muchas) se refieren a cuestiones o asuntos problemáticos cuya resolución no depende de nosotros. Son los otros quienes tienen en sus manos resolver nuestros problemas. Lo que significa que en la mayor parte de los casos esos problemas van a quedar como irresolubles (dada la escasa sensibilidad de los otros, Administración, Inspección, Gobierno o Sociedad en su conjunto, con respecto a nuestros problemas). La cuestión es que no surgen problemas que estén en nuestra órbita de actuación, que podamos resolverlos o cuando menos mitigarlos con nuestras propias fuerzas.

b) *El trabajo en grupos*

Parece constatado que se produce una mayor implicación de los sujetos en objetivos colectivos que en los meramente individuales.

Pero para que el trabajo en grupo llegue a ejercer efectivamente efectos organizativos tiene que estar integrado en el organigrama. Es decir, tiene que tenderse a la eliminación de barreras entre las instancias o departamentos existentes y tienen que abrirse espacios y tiempos que permitan el trabajo colectivo (que haya oportunidades para interactuar).

Buena parte de las ideas de trabajo que se exponen en este libro implican trabajo en equipo: la combinación del trabajo entre sección–intersección de que habla Frabboni; el trabajo con el medio ambiente, con las familias y con los otros agentes educativos del territorio al que se refiere Borghi; las experiencias de desarrollo de proyectos combinados con una duración que supera el curso escolar y que trasciende el espacio de la propia aula al que se refiere Nives Garuti; las estrategias de observación y organización de las experiencias formativas del *Modelo High Scope* a las que hacen alusión Julia Formosinho, Helena Vasconcellos, Dalila Brito y Cristina Parente. Todas ellas parten del supuesto de que la Educación Infantil es una acción compleja y polivalente que mejora mucho cuando posee continuidad y se realiza en equipo (con las otras compañeras/os de etapa y con los profesores/as que atenderán a los niños en la Primaria).

c) *La existencia de un propósito estable*

Dos condiciones de funcionamiento están integradas en esta proposición: que realmente existan propósitos institucionales definidos (de manera que se haga explícito el compromiso colectivo con respecto a la institución) y que tales propósitos se mantengan en el tiempo (no se trata de estarse inventando cada año nuevas iniciativas y modificando las orientaciones del trabajo de los Centros).

De esta manera se logra un cierto sosiego en las actuaciones institucionales. Los procesos de mejora iniciados deben consolidarse dando la oportunidad de constatar si se va efectivamente a mejor, de disfrutar de las mejoras, de configurar un cierto estilo institucional, etc.

Hay que destacar, por otra parte, que cualquier proceso de mejora no es otra cosa que un proceso de aprendizaje, y que eso requiere tiempo y práctica hasta que llega efectivamente a consolidarse como ganancia definitiva. Nunca menos de 3-5 años para cambios relevantes.

d) *La recogida sistemática de datos y la investigación de los procesos*

Esta recogida de datos debe ser hecha preferentemente por el propio profesorado (lo que no impide que este proceso de evaluación interna sistemática se solape o complemente con otros procesos de investigación externa). En sí misma forma parte de la implicación personal en la marcha de la institución.

Una de las características básicas de las experiencias de desarrollo de la calidad en Centros Educativos es que se atienen al principio de que cualquier decisión debe basarse siempre en datos recogidos que la avalen. Por eso actúan con lemas muy claros: "taking stock", "data, data, data", "please, give me evidence".

La propia lógica de la recogida de datos exige que los problemas tengan que pormenorizarse y aislarse adecuadamente. Eso facilita su concreción y comprensión, así como la posibilidad de presentar propuestas de solución de los mismos.

En el apartado anterior insistía en este aspecto señalándolo como uno de los 10 indicadores de una Educación Infantil de calidad: que se haya desarrollado un sistema para recoger y sistematizar los datos de manera tal que nos permitan tener una visión documentada de la situación y aplicar, a partir de ella, los procedimientos de reajuste y mejora que resulten precisos.

e) *La inversión en formación*

Otro de los lemas clásicos en los programas de mejora de las escuelas (y de las empresas) es el de "training, retraining and education".

Se trata de dar una gran importancia a la formación del personal, y además, de priorizar en los programas de formación permanente aquel tipo de competencias que se refiere a los procesos más relevantes para de la institución en su conjunto.

Los intereses personales de los miembros de la comunidad educativa pueden también ser atendidos pero siempre subsidiariamente.

> Este punto adquiere un especial relieve en el ámbito del funcionamiento de las escuelas. Con frecuencia, los programas de formación de los profesores/as y del personal en general, cuando existen, suelen estar orientados a resolver necesidades o intereses particulares (cursos de formación en la propia especialidad, realización de estudios para promocionarse a categorías profesionales superiores, mejora de ciertas competencias especializadas, etc.)
> Es de suponer que se trata de una inversión formativa que resultará rentable a nivel individual. Pero la mejora que de estos programas de formación puede derivarse para el conjunto de la escuela es impredecible y, en la mayor parte de los casos, irrelevante.
> Por el contrario, si la formación se centra en las necesidades institucionales entonces es más probable que se produzcan beneficios a nivel general: por ejemplo si quisiéramos mejorar las técnicas de estudio de nuestros alumnos/as y un grupo de profesores y profesoras decide prepararse en ese campo; o si se hace un programa de actualización en nuevas tecnologías con vistas a incorporarlas al equipamiento didáctico del Centro. En estos casos, el resultado de la formación redunda directamente en la calidad del funcionamiento de la escuela en su conjunto.

f) *La combinación entre placer y trabajo*

Csikszentmihalyi (1990) [11] ha destacado que una de las condiciones para el buen trabajo es que seamos capaces de sentirnos bien en él. El trabajo como presión o como castigo no sólo produce efectos destructivos sobre el propio trabajador, sino que afecta muy negativamente a su productividad y a la calidad de su trabajo.

Este punto conecta con una de las dimensiones de la calidad en educación a la que aludí en un apartado anterior: la *satisfacción* del profesorado.

He conocido maestras de Educación Infantil que vivían trágicamente su trabajo: permanentemente angustiadas, desesperadas por su propia inseguridad, agobiadas por el día a día de la gestión de la clase y por las dificultades que algunos niños y niñas les planteaban y a las que se sentían incapaces de responder adecuadamente. Resulta bien cierto que la situación en que las profesoras/es de esta etapa

[11] CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990): *Flow: The Psychology of Optimal Experience.* Harper and Row, N. York.

desarrollan su trabajo en España es bastante precaria: por la soledad que implica trabajar sola/o con muchos niños y niñas (más aún ahora con niños/as de tres años), el trabajo doblemente solitario que suponen las escuelas unitarias, la falta de cultura en el trabajo conjunto entre profesoras de diversos grupos y niveles, etc.

Por eso, resulta tan importante buscar condiciones de trabajo que suavicen la fuerte tensión en que se produce la acción educativa en las aulas infantiles de forma tal que las profesionales de esta etapa puedan disfrutar de su trabajo y sentirse satisfechas de su propia aportación personal. Sin esta condición de partida es difícil que podamos hablar de una "Educación Infantil de calidad" o que podamos pretender que mejore la calidad de lo que hacemos.

g) *Buenas relaciones con el entorno*

De manera que se esté en condiciones de aprovechar los recursos que el entorno ofrezca.

Esta comunicación abierta con el entorno permite evitar el enquistamiento institucional y abre las escuelas a las influencias dinamizadoras del marco sociocultural donde se mueven (teoría de la contingencia institucional).

Ya he recogido en puntos anteriores este reto como uno de los principales que ha de afrontar la escuela infantil: ser capaz de abrir sus muros de modo que pueda, como en un nuevo mito del rey Midas convertir en educativo todo lo que toca y ser capaz, a la vez, de transformar en colaboradores del proyecto educativo a cuanto forma parte del ambiente (la naturaleza, las personas, la cultura, etc.)

h) *La posibilidad de disponer, si resulta preciso, de espacios y tiempos para el desarrollo de "experiencias fuertes" en el ámbito de los aprendizajes*

Con frecuencia lo que deja una huella indeleble es una experiencia concreta, una ocasión para hacer algo distinto pero muy envolvente, capaz de captar al estudiante y al profesorado en todos sus sentidos.

Suele tratarse, por lo general, de eventos que son capaces de integrar el mundo de los conocimientos y de las emociones provocando un fuerte *shock* personal, cuya huella permanece durante mucho tiempo.

Cualquiera de nosotros puede recordar cómo lo que recuerda de la escuela fueron hechos concretos: una visita de un personaje, una película, un profesor/a con características muy especiales, una experiencia de éxito, un periodo de prácticas, etc. A veces son oportunidades que llegan a influir de manera significativa en el tipo de aprendizajes que a uno le gustan, pudiendo incluso predeterminar la orientación que seguirá en los estudios o en la vida profesional.

Es probable que efectos de este tipo sean más propios de etapas posteriores de la escolaridad (Secundaria, Universidad) pero, a pesar de ello, también los niños pequeños pueden sentirse plenamente envueltos en una experiencia y captados en cuerpo y alma por ella. Ese tipo de cosas, necesariamente ocasionales, acaban afectando a las propias estructuras del conocimiento y de la sensibilidad. Por eso son tan ricas educativamente.

CALIDAD
EN LA
EDUCACIÓN INFANTIL

4. LA ESCUELA INFANTIL ENTRE LA CULTURA DE LA INFANCIA Y LA CIENCIA PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA

Franco FRABBONI
Facultad de Magisterio
Universidad de Bolonia
Italia.

La Pedagogía : la infancia y su escuela

I. LA IDEA DE INFANCIA:
Del niño desaperecido a la infancia como sujeto de derechos

1. *Hagamos un recorrido por las estaciones de la infancia*

Esta segunda parte del siglo XX pasará a los archivos pedagógicos como la etapa histórica que ha legitimado (a partir de algunos *estados-líderes* europeos en cuanto a su política de infancia: España, Francia, Italia, los Países Bajos, la República Federal de Alemania) el *derecho del niño y de la niña al conocimiento y la creatividad.*

Se trata de un doble y sacrosanto "derecho" que requiere de una amplia y cualificada red de *escuelas maternas*[1] (y de guarderías o sistemas similares).

Este hecho, –esto es, la progresiva constitución y diseminación en los citados países europeos de escuelas maternas públicas, gratuitas, democráticamente gestionadas por las comunidades locales–, coincide desde nuestro punto de vista con el último episodio de la larga y trabajada *historia de la infancia.* Estamos hablando de

[1] Conviene recordar que las Escuelas Maternas italianas atienden a niños de 3 a 6 años. La etapa 0-3 se desarrolla a través de los Asilos-Nido. Por eso parece preferible respetar la denominación del autor y no traducir *escuela materna* por escuela infantil pues aquélla no cubre toda la etapa infantil (nota del traductor).

un niño y una niña cuyas primeras páginas del *álbum familiar* se encuentran manchadas de ciertos rasgos de *"identidad negativa"*, a saber: la identidad del *niño-adulto* y la identidad del *niño-hijo-alumno*. Sólo en las páginas del álbum correspondientes al siglo XX se le reconoce a la infancia la identidad de *sujeto social, sujeto de derechos.*

Es a partir de esta primera reflexión como podemos retornar sobre el Planeta infancia, como en una especie de *flash-back* clarificador, para realizar una breve revisión de los hitos fundamentales de la historia del niño y de sus relaciones con el universo adulto. El *objetivo* está claro: recuperar histórica y conceptualmente la *parábola-itinerario* recorrido por la infancia para liberarse de los lazos de la protección institucional del adulto. Lo cual no es otra cosa que la conquista por parte del niño de su propia *identidad existencial y cultural*, individual y social. Una identidad que ha sido frecuentemente negada. O que, por el contrario, ha sido impuesta y de asunción obligada a manos de adultos *demasiado poco o excesivamente* interesados en rebuscar, inmiscuirse y tener bajo control los ingenuos e indefensos jardines de infancia.

Vayamos pues, a las fuentes del mundo de los niños y niñas para desenredar juntos un ovillo de historia infantil que durante mucho tiempo ha sido mantenido en secreto, bajo llave en el desván de la educación.

Philippe Ariés[2] sitúa en la *edad moderna* un nítido punto de inflexión en lo que se refiere a la infancia. El "mapa de fronteras" que el historiador francés establece sitúa ese punto en los inicios de la industrialización y del florecimiento inicial de sus efectos secundarios: emigración, urbanismo, división del trabajo, aislamiento doméstico y otros.

Se abre, escribe el autor, un periodo que celebrará una gran conquista para la infancia: la recuperación y la divulgación de una *preocupación educativa* ya abandonada y archivada desde la etapa de la *paideia* griega.

Así pues, el tortuoso y doloroso sendero que lleva a la liberación-emancipación de la infancia (a la conquista de su *identidad social*) será reconocido oficialmente como *vía de educación* (con derecho a nombre y apellido) sólo a partir del momento de la máxima expansión de la revolución industrial.

2. Primera identidad: el "niño-adulto" o *la infancia negada*

La Edad Media y los inicios de la Edad Moderna no parecen mostrar en ningún caso una idea intencional de educación, no parecen conocer una ferviente tensión pedagógica.

---

[2] ARIÉS, Ph. (1976): *Padri e figli nell'Europa medioevale e moderna*. Laterza. Bari 1976. 2 vol.

Ser niño en aquella sociocultura (los sectores elitistas, la "infancia dorada" de las clases acomodadas no vienen a cuento si se quiere esculpir el retrato del niño cotidiano-real-auténtico) ha significado siempre convertirse, desde el momento del destete, en *compañero natural del adulto*. Y aún más. A los siete años recibe ya el carnet de identidad "jurídica" de adulto. Es el momento en que el niño es reconocido como capaz de entender y de querer (y por tanto como susceptible de ser incriminado penalmente) hasta el punto de ser precozmente catapultado fuera de su casa para ganarse el pan en "la gran comunidad de los hombres (...); el movimiento de la vida colectiva, señala Ariés, arrastra en la misma corriente edad y condiciones, sin dejar tiempo a nadie para la *soledad* y la *intimidad*. En aquella existencia demasiado densa, demasiado colectiva, no había lugar para un sector *privado*"[3].

Sobre estos patrones de vida social acaba desapareciendo el *sentimiento de la infancia*, en parte también porque la sociedad adulta prefirió cercar la infancia como un terreno a la vez *inviolable e imposible de cuidar*.

Aparecía así por una parte la idea del *niño-misterio* alimentada por la creencia fetichista de que en él se escondía una naturalcza sagrada que el hombre no podía profanar. Durante mucho tiempo el hombre se abstuvo de indagar en la vida íntima del niño por un temor reverencial a desvelar un producto divino. Por otra parte, la imagen del niño como *humanidad en lista de espera*, como planta imperfecta cuya metamorfosis en adulto podría realizarse tan sólo arrojándolo y abandonándolo precozmente (sin "mediaciones", sin filtros educativos artificiales) en la *sociedad de los mayores* para que esperara allí su futuro como hombre. Moraleja: apenas el niño era capaz de tenerse sobre sus piernas, en el momento en el que ya no parecía necesitado de los cuidados maternos venía patentado oficialmente como "perteneciente a la sociedad de los adultos y ya no se distinguía de ellos"[4].

3. Segunda identidad: el niño hijo-alumno o *la infancia institucionalizada*

Una vez llegada la fase avanzada de la edad moderna, la infancia pasa página. Se inaugura un nuevo episodio existencial.

¿Cuál es esta nueva *"identikit"*? Sufre (la infancia), escribe Saraceno, "un proceso radical de redefinición social y cultural que no es sólo un cambio de imagen de esta etapa de la vida, sino que afecta a los propios contenidos de la experiencia. Ser niño hoy es, desde luego, una experiencia muy diversa del ser niño en la sociedad precapitalista y preindustrial"[5].

---

[3] ARIÉS, Ph.: ob. cit. vol. I. pág. 483.
[4] ARIÉS, Ph.: ob. cit. vol. I. pág. 145.
[5] SARACENO, C. (1976): *Anatomia della famiglia*. De Donato. Bari. p. 139.

Paralelamente al surgimiento de la familia moderna, la infancia se convierte en el epicentro del interés educativo de los adultos.

El retrato del niño da la vuelta. Se descubre la otra cara de la medalla: la infancia de la "periferia" irrumpe con ímpetu en las zonas "centrales" del interés del mundo adulto.

En el origen de esta nueva identidad de la infancia está la revolución industrial y el consiguiente "cambio de la posición de la familia en la sociedad, el diferente equilibrio y separación entre ámbitos productivos y ámbitos y roles reproductivos(...). El niño(...) se convierte en el *objeto* y, a la vez, el testimonio e instrumento de esta familia, el símbolo de las necesidades que se le demanda cubrir y por las que la propia familia se constituye como tal: afectividad, cuidados, reconocimiento, continuidad (incluso como continuidad del capital en la familia burguesa), autoafirmación (incluida la posibilidad de obtener, a través de los hijos, si no la amortización de una deuda, sí al menos un resarcimiento social en las familias y en las clases subalternas)"[6].

De aquí la *metamorfosis*. El niño se convierte en el personaje "esencial" en el proceso de transformación de la familia. Si la familia patriarcal, "ampliada", es un punto de cruce de las relaciones sociales y resulta, por tanto, de importancia capital en una microsociedad articulada y jerarquizada, la familia nuclear, "biológica", opone a lo *social* el tándem *padres-hijos*, una red familiar que se basa esencialmente en la consanguineidad de primer grado. Esta nueva escenografía doméstica resalta y otorga relevancia a nuevos valores existenciales: sobre todo al sentido de la *intimidad* y de la *identidad*, convirtiéndose los hijos, de hecho, en una bisagra determinante para conectar entre sí las necesidades, consumos y expectativas del todo el núcleo doméstico.

De ser una simple institución de "derecho privado" destinada a transmitir el *patrimonio* y el *nombre*, la familia va asumiendo poco a poco una *conciencia pedagógica*, una "función moral y espiritual (...). Los padres ya no se contentan con traer los hijos al mundo, con dejar arreglados sólo a algunos (los primogénitos) desinteresándose de los otros. La nueva moral impone dar a todos los hijos una preparación para la vida"[7].

Y así la familia comienza a valerse de la escuela como una agencia unida a ella y que la complementa.

La *escuela* viene a sustituir al sistema de aprendiz tradicional e introduce una función más específica dirigida a la *inculturación y socialización*. La *familia*, por su parte, reivindica para sí el compromiso básico de la educación *afectiva y ético-comportamental*.

---

[6] Ibid, pp. 139-141.
[7] ARIÉS, Ph.: ob. cit., Vol. II, p. 485.

Resultado: familia y escuela de la edad industrial ponen en marcha un fulminante tándem e invaden de una manera permanente el sagrado reino infantil. Secuestran al niño de la sociedad de los adultos y lo legalizan con una doble patente de identidad: la del *niño-hijo* y la del *niño-alumno.*

"Se reconoce ya que el niño no está maduro para la vida, que antes de dejarlo incorporarse al mundo de los adultos es preciso someterlo a un régimen 'especial', a una especie de *cuarentena*"[8]. Mantener a la infancia en una especie de *arresto* domiciliario y escolar comporta riesgos notables pero tiene, también, ventajas que es preciso reconocer. La situación tiene una cara positiva, además de la negativa. *Esto es*: no se puede desconocer que se trata de un periodo de cuarentena "dorada", que se lleva a cabo en ambientes construidos a medida de una infancia *objeto* (a veces obsesivo) de atenciones, cuidados, protecciones, y medidas de estabilidad y seguridad afectiva. Un ambiente algodonado e hiperprotegido que el niño pagará sin embargo a un alto precio: lo pagará con la *privatización y la institucionalización* de su mundo de cosas y valores, constreñido cada vez más a sufrir pesadas hipotecas de "individualismo", "segregación", "aislamiento" y otras.

Conclusiones: no deja de ser bien elevado el precio que el niño paga en su conquista de esta *segunda identidad* de "hijo-alumno". Es decir, la factura de la "institución" es bien elevada.

En resumen, el derecho a *ser niño* (a tener atenciones-gratificaciones-espacios-juegos) resulta legitimado sólo bajo la condición de la pertenencia a *este* tipo de familia y a *este* tipo de escuela.

No existen alternativas. Se puede ser niño sólo como hijo-alumno: de hecho, por tanto, sólo en el marco de relaciones de *propiedad* y de *poder*. El niño existe sólo como *mi, tu, nuestro, su* niño, es decir, dentro de una estrecha privatización de relaciones y de definiciones.

En este proceso, a la infancia le es negada la posibilidad de situarse "autónomamente" frente a la realidad, y a lo social al hallarse encorsetada entre una dimensión *ultra-particular* (el niño de una familia concreta, el alumno de una escuela concreta) y una dimensión *ultra-abstracta* (el niño estandarizado, hecho a cliché, homogeneizado que aparece en los mensajes publicitarios y en la pedagogía de las revistas especializadas).

4. Tercera identidad: el niño "sujeto social" *o la infancia reencontrada*

Si en el clima medieval la infancia se perdía en el bosque de la sociedad de los "grandes" convirtiéndose con rapidez en prisionera y vasalla, en la *civiliza-*

[8] ARIÉS, Ph.: ob. cit., Vol II, p. 485.

ción industrial el niño halla cobijo en "reservas" doradas que aflojan sólo ligeramente las "cadenas" de la detención impuesta. Es cierto que ahora goza de mayores márgenes de "autodeterminación" y de "libertad", puede respirar a pleno pulmón su niñez (en términos biológicos, psicológicos, lúdicos). Pero siempre con una condición: que todo ello se desarrolle y tenga efecto *dentro* de la institución.

Si esta es la carta de identidad exhibida por la educación infantil del siglo pasado, ¿podemos afirmar *hoy* que la infancia ha logrado finalmente desembarcar en la playa de la liberación-emancipación, que se ha sacudido de encima la pesada armadura de la privatización familiar (el *ser hijo*) y del aislamiento escolar (el *ser alumno*)? Parece que podemos afirmar que la tierra "prometida" (a la infancia) está próxima. La etapa histórica en que nos encontramos, fuertemente connotada por la "transformación" tecnológico-científica y por el cambio ético-social, cumple todos los requisitos para hacer efectiva la conquista del último salto en la educación del niño y de la niña, legitimándolo de una vez por todas como *figura social*, como sujeto de derechos en tanto que sujeto social.

Esta metamorfosis es posible, por otra parte, en la medida en que la familia y la escuela sean capaces de *desinstitucionalizarse* efectivamente (rompiendo las cadenas de la propia privacidad y aislamiento). ¿Cómo? Comenzando por *abrirse* a lo social, incorporando a lo social –de su mano– un niño/a *sujeto* de socialización, de conocimiento, de creatividad.

Todo esto significa, en moneda pedagógica, asegurar a la infancia *tres experiencias educativas fundamentales*:

- La *primera* se identifica con la incorporación-participación del niño en los ámbitos de su *territorio de vida*, en el pueblo-barrio-región custodios del mundo de cosas y valores de los que él mismo, como niño, es un testimonio.
- La *segunda* se identifica con la satisfacción de aquellas *necesidades* que la actual sociedad de consumo tiende a sustraer y a negar a la infancia (nos referimos a la "comunicación", a la "fantasía", a la "exploración", a la "construcción", "al movimiento", al "actuar por la propia cuenta").
- La *tercera* se lleva a cabo a través de una experiencia de *socialización* que sea, a la vez, un proceso de "asimilación" e "interiorización" (y, por tanto, de *concienciación*, para decirlo en palabras de Freire) de la escala de normas y valores establecidos y sancionados por la sociedad adulta.

El llamamiento pedagógico que resuena hoy con más insistencia es el que solicita que se lance un bote salvavidas para la infancia. En particular, se pide a la familia y a la escuela que proyecten una *nueva imagen* del niño y la niña. La *rea-*

parición en escena de la infancia, dicho en otras palabras, con la *vestimenta de la razón*. Una infancia que venga, por supuesto, equipada de fantasía, sentimiento, intuición pero también de "corporeidad", de "lenguajes", de "lógica", de "cultura antropológica": con *sangre social*, con deseo de conocer el propio territorio de vida y la propia región histórica. Se trata, es cierto, de un niño bien dotado para volar a través de los circuitos de la fantasía; pero *no* para adoptar el semblante de un ser metafísico, sin rostro, inexistente sino más bien para dilatar y enriquecer los diferentes planos "contingentes" de su identidad histórica y social. Así pues, junto a las *alas* para volar posee también las *piernas* para caminar con la *palabra-pensamiento-corporeidad-socialidad* a través del territorio de su propia cotidianeidad.

Esto es, el niño de la razón se convierte en el *niño homérico* (un pequeño Ulises) desde el momento en que se le coloca a la grupa de la "fantasía" para ir a la búsqueda de las columnas de Herculano que marcan los límites existenciales de la infancia: el *conocimiento* y la *creatividad*. Es un niño serio, concentrado, empeñado en ampliar –por sí mismo– sus propios horizontes de conocimiento (a través de una incesante actividad exploradora e interrogativa). Es un niño provisto de una voraz boca "cognitiva", que saborea un descubrimiento tras otro y que escoge por sí mismo sus propios itinerarios formativos, sus propios rumbos culturales, libre de las cadenas que le impedían crecer. Es un niño que sabe observar el mundo que lo rodea y que sabe escrutar y soñar horizontes lejanos. Es un niño que sale del mito y de la fábula porque sabe mirar y sabe pensar con su propia cabeza. Estamos ante la *infancia recuperada*.

Un niño que ya no tiene nada de *tolemaico* (ya no es el "centro" del prejuicio y de las supersticiones de los adultos) sino que se ha convertido en niño *copernicano*: la laicidad de la razón y la libertad de la fantasía.

II. LA IDEA DE ESCUELA
De las guarderías para la custodia a la escuela de la infancia

1. La escuela materna a la conquista de una identidad pedagógica

Empecemos con un interrogante: ¿La historia de la escuela de la infancia concuerda con cuanto se ha dicho en el capítulo primero, esto es, la existencia de *dos periodos* en la escolarización de niños y niñas: el de la *institucionalización* (el niño como hijo-alumno) y la de la *liberación* (el niño como sujeto social)?

En ambos casos la respuesta es *sí*. La Pedagogía, cuando viene iluminada por teoría y por prácticas científicamente fundadas, se halla en la misma onda que el

discurso sobre un niño sujeto del derecho a la educación. De igual manera, en lo dicho anteriormente, se puede distinguir un *antes* y un *después* en la escuela de la infancia. *Antes* un periodo pedagógicamente oscuro en la memoria del ochocientos (los asilos, las salas de custodia); y *después* el periodo de la alternativa en la que se derriba totalmente la lógica custodial-asistencial y se construye la idea del derecho de *toda la infancia* a la educación a través de los servicios preescolares públicos y gratuitos.

Hemos señalado antes: la más relevante reflexión pedagógica se sitúa desde siempre en la *última estación* de la emancipación infantil (denominada del niño sujeto social). En otras palabras: los modelos pedagógicos teorizados por las "pioneras" de la Educación Infantil *vuelan siempre alto*, en los claros horizontes de una infancia *sujeto del derecho* a una maduración libre y autónoma de la propia personalidad.

El panorama cambia mucho (descendiendo notablemente de "cota") si se analiza la *historia de las instituciones preescolares*, ya que sus capítulos no siempre aparecen escritos en el nombre y en la dirección de la liberación y de la autentificación de la infancia.

Por decirlo de otra manera más clara, los capítulos principales de esa historia, el de los *asilos* (de carácter "asistencial") y el de la *escuela de la infancia* (de carácter "pedagógico"), parecen coincidir de una manera plena con las estaciones históricas de la *institucionalización* y de la *desinstitucionalización*, con la de la concepción *ultraprivada* y la de la concepción *socializante* del niño/a. De esa manera, no solamente podemos hablar de coincidencia, sino de un concurso activo y directo de los servicios preescolares en la configuración de las últimas marcas de identidad disfrutadas por la infancia: la del *niño-alumno* y la del niño *sujeto-social.*

Por una parte, el asilo *guardería* entendido como refugio asistencial para la población infantil desprovista de cuidados domésticos, refractario a la idea de corresponsabilizar a la colectividad comunitaria (por cuanto pertenecía al ámbito de la gestión "privada") en la puesta en práctica del servicio en su conjunto, que construye un retrato de la infancia sin rostro, carente de un perfil existencial inmerso en una sociedad y una cultura.

Por otra parte, la *escuela de la infancia* que tiende a la conquista de una identidad pedagógica propia (como servicio público, gratuito, abierto al disfrute de toda la población infantil de una comunidad) que diseña, en lo que a ella le concierne, el retrato de un *niño-ambiente*, cuya maduración como *ser social* resulta posible *únicamente* si se cuenta con el concurso colectivo de la comunidad a la que la escuela infantil pertenece como institución educativa.

Conclusión: el niño conquista su propia identidad "social" destruyendo la *identikit* del niño-alumno.

De igual manera, la escuela de la infancia posee su propio "blanco" en la desinstitucionalización de los servicios educativos para preescolares. En conse-

cuencia, la alternativa que ofrece se basa en transformar la arquitectura *institucional* del asilo.

Esto es: *la concepción individualista de la enseñanza; la separación del ambiente social; el uso de una educación aparentemente desinteresada y neutra, aséptica, sin objetivos sociopolíticos; la acientificidad y la extemporaneidad de la práctica metodológico-didáctica* .

¿Cuáles son pues, los lemas emblemáticos del modelo custodialista sobre los que lanzará sus flechas alternativas la escuela de la infancia?

a) **En primer lugar**, aparecen marcados en su interior los "signos" del individualismo, la privatización, la asocialidad y la soledad profesional y didáctica. Resulta vigente el mito de la maestra que trabaja en su clase y nada más, que produce una experiencia educativa que halla sus confines en sí misma y en el grupo de niños que atiende, y nada más. Falta del todo la "puesta en común" de las hipótesis y de los resultados educativos entre los trabajadores escolares[9]; no tiene un lugar didáctico propio la *programación* "conjunta"; no posee carta de ciudadanía pedagógica la *colegialidad.*

En consecuencia, esta soledad profesional de la maestra *sfocia en la lottizacione* de los niños en secciones cerradas y separadas, sin forma alguna de actuación a nivel de *intersección* y de vinculación didáctica entre todos los elementos de un *plesso*, sin la posibilidad de formación libre de grupos espontáneos para la realización de actividades de tipo expresivo-creativo y/o explorativo-cognitivo. Dentro de la propia aula, en una especie de jaula ilusoria y falsa de "libertad didáctica", la profesora acaba rápidamente embalsamando su propia intervención educativa, prisionera de su propio *apartheid*, de su propia *rutina* diaria, de su creciente "impotencia" pedagógica.

b) **En segundo lugar**, el asilo infantil tradicional lleva sobre su espalda la "costra" del *aislamiento* y la *separación* del ambiente social y cultural. Esta actitud de desconfianza y sospecha en relación al ambiente *más próximo* lleva al *asilo* a no considerar, por un lado, los territorios limítrofes como áreas didácticas a explorar, como componentes (*spessori*) culturales a "leer" e "interpretar" con los niños y niñas a través de una serie programada de investigaciones sobre el ambiente; y a desarrollar, por el otro, un obstinado rechazo en relación a la presencia colectiva de los padres y madres y de las fuerzas sociales del territorio en

---

9 En la literatura italiana el término "operatori scolastici" se refiere a todo el conjunto de personas que trabajan en la escuela: profesorado, personal de la administración y servicios, etc. Todos ellos pueden participar en el desarrollo del modelo educativo propio de la escuela. (Nota del traductor).

el interior de la escuela (¡se legaliza tan sólo la entrevista de padres individuales con la maestra, en el umbral del aula, en el momento de la entrega del niño o la niña!).

c) **En tercer lugar**, el modelo "asilo" ha profesado siempre una concepción "espontaneísta" y "extemporánea" de la experiencia educativa. Su vocación explícita ha sido la de refugiarse en el esquema optimista de la *Pedagogía inocente*: una pedagogía aparentemente *desinteresada, neutral, aséptica*, carente de líneas de *programación social y educativa.* Este voluntario y declarado ocultamiento de finalidades culturales, este guarecerse dentro de una "patente" de caridad, este predicar la pedagogía del "vivir al día" desinteresándose del mañana ha constituido, en efecto, un salvoconducto que ha tenido éxito y que ha servido de precioso disfraz para enmascarar y a la vez legitimar la histórica función política desempeñada por los asilos infantiles: esto es, la institucionalización de un servicio preescolar *antidemocrático* (destinado a los niños de las clases menos pudientes), *gestionado* en la mayor parte de los casos por entidades confesionales y privadas (con el apoyo frecuente de espléndidas subvenciones públicas) y marcado por una socialización de clase y causando la precoz separación de la infancia con respecto la clase social a la que pertenece.

d) **En cuarto lugar**, la tradición de los asilos en los servicios preescolares ha opuesto sistemáticamente una obstinada aversión e intolerancia en relación a las propuestas *experimentales* de la escolarización infantil. Aversión que ha estado dirigida simultáneamente a *dos blancos* disparando agresivas críticas tanto en relación a un *desarrollo científico* de los servicios preescolares (programados, conducidos, controlados "científicamente"), como en relación a una anticipada *educación intelectual*, entendida como educación en el gusto y espíritu de la búsqueda y el descubrimiento, en la práctica de la investigación, en la organización y estructuración de los propios esquemas (lógicos, conceptuales, racionales) de interpretación de la realidad.

2. Por un modelo pedagógico con una "nueva orientación"

Dibujemos ahora la identidad de una escuela materna que se orienta en una *nueva dirección* ("experimental") que da la vuelta a los signos de privacidad, aislamiento y acientificidad que caracterizaban a la tradición de los asilos para izar, en su más alto estandarte, una serie de banderas alternativas: la "socialización", el

"ambiente", una educación "interesada" y con un estilo "experimental". Veamos en una rápida sucesión estos emblemas pedagógicos.

La escuela de la infancia (o escuela materna: para niños de 3-6 años) es el foco de atención de los doce países de la Comunidad Europea. Efectivamente, la Comunidad Europea, considera la escuela de la infancia como *un momento formativo neurálgico* puesto que contribuye *tanto* a elevar la *calidad de vida* del niño, como a revalorizar aquellos *derechos-necesidades* (socialización, comunicación, exploración, construcción, movimiento, autonomía, fantasía) que la actual sociedad de consumo *niega* a la infancia.

Hay *dos* "pasaportes" pedagógicos (con *5 signos distintivos*) que la escuela de la infancia debe exhibir como *carta de identidad educativa* si pretende atravesar la "frontera" a la región donde aparece nítidamente la doble imagen de una elevada *calidad de vida* del niño y simultáneamente, un respeto efectivo a sus *derechos-necesidades fundamentales.*

Pasaporte nº 1
La identidad de escuela "abierta"

Primera señal distintiva:
el ambiente como libro de lectura.

La escuela de la infancia debe abrirse al *Ambiente* (antropológico, social, de los valores) porque esto constituye el *primer libro de lectura* de la infancia, ilustrado con los "signos - señales - códigos" del conocimiento y de la fantasía de su mundo cotidiano.

Segunda señal distintiva:
la continuidad horizontal y vertical.

La escuela de la infancia asume el compromiso de promover *tanto* ocasiones de *continuidad vertical* (mediante "proyectos" didácticos comunes con el asilo nido y con la escuela elemental), *como* ocasiones de *continuidad horizontal* (mediante "proyectos" didácticos *comunes* con las oportunidades formativas del territorio: ludotecas, campos de juego, talleres, laboratorios, etc. presentes en el medio externo a la escuela de la infancia).

Tercera señal distintiva:
la colegialidad didáctica.

La escuela de la infancia es la sede idónea para promover una intensa y amplia atmósfera *cooperativa y colaborativa* entre los niños y entre los profesores.

Pasaporte nº 2
La identidad de escuela del currículo

Cuarta señal distintiva:
el modelo científico.

La escuela de la iufaucia está llamada a promover uu modelo "de nueva dirección" que teorice sobre la posibilidad de conocer y proyectar el itinerario formativo de los niños y niñas, por tanto, que practique una *pedagogía interesada* en construir procesos educativos de alto nivel *científico* (en los objetivos, en los contenidos, en los métodos).

Quinta señal distintiva:
el modelo experimental.

La escuela de la infancia está llamada a situar en el "centro" de su actividad educativa un *currículo* propio (un itinerario formativo propio) fundado sobre la *programación.* Este es el procedimiento didáctico mediante el cual los profesores/as pueden organizar racionalmente y según una *red sistémica* los momentos didácticos cardinales del modelo "de nueva dirección": la articulación de los tiempos y los espacios de la escuela, la inclusión modular de actividades dentro de la sección y de actividades que impliquen a varias secciones (intersección), la investigación en el ambiente externo, la participación social de los padres y madres, la colegialidad educativa, etc.

Consiguientemente, pone en práctica un *estilo experimental* (por tanto, un modelo *curricular*) aquella escuela de la infancia que *no discrimina y no separa* a los niños/as pequeños de los mayores, las mujeres de los varones, los niños con características o necesidades educativas especiales de los que no las presentan, los niños de una sección de los de las otras seccioues, y así sucesivamente.

La Didáctica:
hacer escuela en la segunda infancia

I. LAS OPCIONES METODOLÓGICAS

1. Por una didáctica problemática y pluralista

En la escuela de la infancia el *cartel de la didáctica* (su teoría y su praxis) postula opciones pedagógicas caracterizadas por la *racionalidad y la criticidad* (y por tanto coloreadas de "problematicidad" y "multilateralidad"): se trata de opciones ineludibles para experimentar *teorías didácticas* (modelos, proyectos, programaciones) a controlar a través de la experiencia cotidiana del *hacer escuela.*

a) La "didáctica" posee la cualidad de la ***problematicidad*** si toma distancia de las estrategias-procedimientos-prácticas del quehacer escolar que vienen encerrados en los *métodos*. Esto es, cuando la "didáctica" es prisionera de sistemas operativos *hiperformalizados*: la mayor parte de las veces predeterminados, prefabricados, congelados. El *método* toma así la forma de un *vehículo didáctico* presentado como "todo a punto", "llave en mano": un vehículo que empequeñece y desnaturaliza al docente convirtiéndolo en un *falso-piloto* al que se le impone mantenerse dentro de un programa de viaje formulado y decidido por otros. El *método*, en tanto que propuesta didáctica congelada, transforma al docente de arquitecto en mano de obra (mero ejecutor) de los procesos de socialización y aprendizaje del niño/a de la segunda infancia.

Sólo la *didáctica problemática* está en condiciones de recibir-contraponer y dar el valor que merezcan a las aportaciones de la *tradición pedagógica* y de la *experimentación metodológica* más avanzadas.

Por lo que se refiere a la *tradición pedagógica,* la didáctica "problemática" está llamada a *actualizar* críticamente el ilustre *álbum de familia* de la escuela infantil (Owen, Aporti, Froebel, Pestalozzi, Agazzi, Montessori, Freinet, Decroly, Piaget, Kergomard, Ciari, etc.) y a legitimar los nuevos territorios de las *innovaciones* más relevantes en la escuela para niños de tres-seis años (escuela activa, escuela experimental, escuela de nueva orientación, etc.).

b) La "didáctica" posee la cualidad de ***pluralista*** si toma distancia de los *modelos operativos* (estrategias, procedimientos, prácticas) extraídos de manera literal de las *teorías del aprendizaje* (conductistas, guestálticas, cognitivistas, estructuralistas, etc.). Y esto sucede cada vez que la "didáctica" se encuentra prisionera dentro de jaulas epistemológicas que pretenden dar respuestas exhaustivas y absolutas a los *múltiples porqués* (biológicos, psicológicos, antropológicos, sociológicos, pedagógicos) que plantean las edades evolutivas de los niños y niñas.

Sólo una *didáctica construida desde una perspectiva múltiple* está en situación de tomar en consideración la "vitalidad" y la "generatividad" educativas presentes en cada teoría del aprendizaje: se trata, en ese caso, de una didáctica que postula el recurso sistemático a una metodología *plural* en la forma de hacer escuela día a día.

2. El currículo

Las teorías y las metodologías del *currículo* han constituido, durante estos últimos decenios, el centro de un debate pedagógico-didáctico cerrado (y a veces candente: como si se tratara de una guerra estelar).

En particular, la batalla en torno a la relación teoría-praxis del currículo se ha librado en el marco de un doble error epistemológico: *antinómico y unilateral.*

Por una parte, la concepción *culturocéntrica* del currículo, con la consiguiente identificación con la *instrucción*, con los "objetos" del conocimiento: tomados éstos como fuente prioritaria para la determinación de las finalidades-contenidos-métodos de cada itinerario formativo.

Por otra parte, la concepción *puerocéntrica* del currículo, con la consiguiente identificación con los alumnos (sus necesidades e intereses), con los "sujetos" del conocimiento: entendidos, en este caso, como fuente principal en la determinación de las metas y de los itinerarios escolares.

Nuestro punto de vista al respecto trata de avanzar hacia una *tercera vía*: la vía de la interacción entre la doble ecuación *currículo-instrucción* y *currículo-alumnado.*

Dicho en otras palabras, *el currículo* es el itinerario formativo específico e intencional de una etapa escolar. Su función pedagógica es asegurar la *autonomía formativa* y la *dignidad científica* de cada uno de los componentes del sistema educativo (asilo nido, escuela de la infancia, escuela elemental, etc.).

Más en particular, conviene recordar aquí los *puntos de calidad*, los *distintivos pedagógicos* colocados sobre el pecho del currículo como *tercera vía*.

1. *Primer punto de calidad*. La vestimenta curricular exige de la escuela de la infancia que las "experiencias y actividades" partan siempre de la *historia y el mundo* cultural y existencial de los niños y niñas.
A la escuela de la infancia acceden *niños-ambiente*, niños de "carne y hueso": por tanto *diversos* y no "idénticos" como quisiera una retórica e ingenua literatura romántico-idealista. Todo esto nos lleva a concluir que las experiencias-actividades deben partir de las necesidades de los niños (de los niños y de las niñas), prestando especial atención a aquellas motivaciones infantiles hoy más *depauperadas y marginadas* en la familia y en el contexto social: la comunicación, la socialización, el movimiento, la exploración, la autonomía, la fantasía, la aventura, la construcción.

2. *Segundo punto de calidad*. La vestimenta curricular exige a la escuela de la infancia que las "experiencias-actividades" dejen de adoptar modelos didácticos *prefabricados*, rígidos y canónicos (por ejemplo, cuando se aplica *fiscalmente* –a la letra– *un método*: froebeliano, agazziano, montessoriano, etc.) para moverse, en cambio, sobre la búsqueda de soluciones didácticas *flexibles y modulares*: congruentes con las necesidades reales de los niños y del contexto social (el territorio, la comunidad) en el que opera la escuela de la infancia.

3. Los campos de experiencia cognitiva y expresiva

Ya he dicho con anterioridad que el "currículo" aparece como el *itinerario formativo* de una etapa escolar (a partir de la escuela de la infancia) en el cual se dan la mano –caminando conjuntamente– *los objetos de la educación* (los contenidos formativos: representantes de los *campos de experiencia* "cognitivo-expresiva") y el *sujeto de la educación* (el niño: representado por la *programación*).

En este apartado, nuestro *Proyecto curricular* definirá los *objetos de la educación:* es decir, los *campos de experiencia cognitivo-expresiva* presentes en su articulación longitudinal (donde interactúan entre sí las "finalidades educativas", las "dimensiones del desarrollo" del niño y la niña y "los sistemas simbólicos de la cultura"). En nuestra opinión resultan congruentes y pertinentes para la escuela infantil tres áreas educativas cada una de las cuales activa una competencia *comunicativa, expresiva o cognitiva*:

a) el área de *los lenguajes verbales* ;
b) el área de *los lenguajes no verbales* ;
c) el área *científico-ambiental* .

a) El área de los lenguajes verbales:

a.1) La *competencia comunicativa.* Implica un rico grupo de capacidades. Por ejemplo: la capacidad de reproducir "mensajes" provenientes *del otro*, del interlocutor; la capacidad de permanecer "activo" en las *conversaciones*, en los momentos de diálogo, captando y discutiendo el punto de vista ajeno.

a.2) La *competencia expresiva.* Mira a dos objetivos: la capacidad de *traducción* y la de *interpretación.*

Como traducción , esta competencia lleva consigo la capacidad de saber convertir en diferentes lenguajes el mismo contenido. Por tanto, implica saber pasar de un código a otro, cambiando de lenguaje pero manteniendo inalterado el contenido: del lenguaje verbal al icónico, al gestual, al sonoro, y viceversa. Estamos ante una competencia que requiere ser capaz de jugar con la "palabra", los "gestos", el "sonido", las "imágenes".

Como interpretación, esta competencia requiere la capacidad de saber contar verbalmente una experiencia, una imagen, una situación, etc.

a.3) La *competencia cognitiva.* Mira a objetivos relacionados con el *lenguaje oral y lógico-formal.*

Por lo que se refiere a las *competencias verbales*, el niño debe implicarse tanto en la vertiente *fonológica-lexical-semántica* (en saber jugar con las *palabras*), como en la vertiente *sintáctica* (en saber jugar con las *frases*: ampliándolas en sus estructuras "nominales" o en sus estructuras "verbales").

Por lo que se refiere a las *competencias "lógico-formales"*, el niño debería implicarse en:
a) saber vincular su producción verbal con las operaciones de "clasificar", "dividir", "seriar" y captar las *correspondencias* existentes entre significante y significado;
b) practicar en el ambito de las *intuiciones lógicas* proyectando sobre los objetos (naturales o artificiales) los criterios de clasificación, de subdivisión, de seriación;
c) producir *intuiciones espaciales* múltiples, reconociendo el campo de las categorías topológicas (derecha-izquierda, arriba-abajo, delante-detrás, etc.).

b) El área de los lenguajes no verbales:

b.1) *La competencia comunicativa.* Busca un doble objetivo formativo: el saber comunicarse con las "personas" y con los "objetos".

Como capacidad de establecer una *relación con las personas*, esta "competencia" se obtiene a través del dominio de la *gramática sígnica del cuerpo*, de la fuerza semántica de los lenguajes no verbales. El objetivo: llegar a dominar el vocabulario del lenguaje de los gestos. Tiene una importancia fundamental el conocimiento de estas *cinco funciones comunicativas* del ámbito "no verbal":

- Los *emblemas*. Son gestos "mímicos" que sustituyen la comunicación verbal (o la acompañan): por ejemplo, el asentir, el mover la cabeza, el gesto de "hola", el gesto de llamar o rechazar a una persona, etc.
- Los mecanismos de *adaptación y ajuste personal*. Son gestos que incluyen comportamientos mecánicos que usamos cuando escuchamos o hablamos con otra persona: por ejemplo, rascarse la cabeza, tirarse de la oreja, tocarse la nariz, glopear rítmicamente con los dedos. A veces se convierten en un "tic".
- Los *ilustradores*. Son gestos que son usados para subrayar la comunicación verbal. En ese sentido, acompañan a las palabras para reforzar su significado (usando la mano, moviendo la cabeza, con ciertas posturas del tronco o de todo el cuerpo).
- Los *reguladores*. Son gestos que se utilizan para mantener el flujo de la conversación verbal. Se trata, por tanto, de gestos (generalmente de la

cabeza o de la mano) que ocupan el lugar del: "¿me explico?", "¿me sigues?", "¿se entiende?", o bien, *en tanto que respuesta*, "¡te escucho!", "¡exacto!", etc.

– Las *manifestaciones de afecto*. Son gestos, generalmente faciales, que muestran sentimientos de dolor, alegría, disgusto, miedo, etc.

b.2) *La competencia expresiva*. Está dirigida a un doble objetivo formativo: "proyectivo" y "transfigurativo".

En su dimensión *proyectiva*, esta competencia tiene como propósito el de habilitar al niño para saber transferir (describir) en los lenguajes expresivos del cuerpo (gráfico-pictórico, manipulativo, mímico-gestual, sonoro) la *propia historia-biografía personal*. Capacita, por tanto, para saber *hablar de sí mismo* a través de los canales expresivos de los lenguajes no verbales.

En su dimensión *transfigurativa* esta competencia persigue la capacidad de saber recrear y reinventar las "vivencias" personales y/o sociales utilizando registros abiertos a la máxima tolerancia imaginativa y fantástica.

b.3) La *competencia cognitiva*. Presenta un doble objetivo formativo: ,el conocimiento de la *propia corporalidad* y el dominio de las *estructuras espacio-temporales* .

Como *conocimiento de la corporalidad*, esta competencia se articula sobre una amplia gama de capacidades: la *percepción global del propio cuerpo* (entendida también como coordinación funcional de las diversas partes del cuerpo integradas en un todo vivido globalmente); la *percepción "segmentaria" del propio cuerpo* (incluyendo también la organización de las sensaciones que las diversas partes del cuerpo establecen con el mundo exterior: *control postural*); la *coordinación ojo-mente;* la *percepción del cuerpo en movimientos dinámicos*, de equilibrio o sin él.

Como *dominio de las estructuras espacio-temporales*, esta competencia puede ser definida como: *la exploración global del espacio, la percepción del espacio utilizado y del espacio vivido; la percepción del fluir del tiempo; la capacidad de definir, reconocer, ejemplificar las categorías y conceptos de espacio-tiempo* (utilización lógica del antes-después).

Como capacidad para establecer una *relación con los objetos* esta competencia exige el dominio –por parte del niño/a– de las *cualidades formales* (estructu-

rales y constitutivas) de la realidad. En concreto podemos incluir ahí, la capacidad de discriminar (sabiendo captar semejanzas, analogías y diferencias) los *tamaños, las formas, las posiciones, la velocidad, la textura, los colores, la consistencia, la temperatura* de los "objetos" que pertenecen a la escenografía cotidiana de la vida infantil.

c) El área científica y ambiental:

c.1) *La competencia comunicativa.* Mira a dos competencias "alfabéticas": la comprensión del lengnaje *natural y social* del ambiente entendido éste como libro de lectura con caracteres científicos.

La comprensión del lenguaje *natural* del ambiente se adquiere con el ejercicio y el control del léxico perceptivo, de las "cualidades formales" de la realidad, tal como se ha señalado en el apartado anterior al referirnos a la competencia comunicativa de los lenguajes del cuerpo. Esto significa, por otra parte, que no nos deberemos contentar con que el niño/a sepa distinguir y clasificar una serie de objetos-hechos-fenómenos en relación a sus cualidades de tamaño, espesor, color, etc. (competencia propia de la comunicación corporal) sino que será preciso, sobre todo, que el control perceptivo de la realidad se explicite en la capacidad de producir las primeras *ideas empíricas* del mundo científico a partir de la relación *cuerpo-ambiente* (oler, tocar, manipular los objetos, meter el dedo, tratar de desmontarlos y volverlos a construir, observar los fenómenos de la naturaleza, intuir el "porqué" de causas y efectos de los fenómenos naturales, etc.).

La comprensión del lenguaje *social* del ambiente implica, a su vez, la capacidad de jugar con las "palabras" y las "frases" producidas en el contexto de vida del niño. Implica, por tanto, la competencia "semántica" y "sintáctica" del comprender-manipular-transformar el lenguaje social que se produce en una plaza, en un comercio, en un taller artesano, etc.

c.2) *La competencia expresiva.* Está orientada a transformar dos funciones naturales de la infancia: la *imitativa* y la *creativa.*

La función imitativa se realiza y pone en práctica en las diferentes formas de "reproducción" de la realidad observada: el dibujo-pintura de la realidad, la reproducción sonora, plástica o gestual de cosas, situaciones o personajes de la vida social.

La función creativa se desarrolla a través de juegos de transfiguración-reinvención-dramatización de la realidad y la práctica de alguno de los múltiples lenguajes: por ejemplo el pictórico, mímico, plástico, musical, etc.

c.3) *La competencia cognitiva.* Está orientada hacia un doble objetivo educativo: el saber leer el ambiente como *sistema* y como *línea de desarrollo.*

Saber leer (decodificar, descifrar) *el ambiente como sistema* significa ser capaz de comprender el conjunto de *relaciones* "sociales", "espaciales", "lógicas" que se entrecruzan *en cada uno de los ambientes naturales* (el estanque, el prado, el bosque, el arroyo, etc.) y *socioculturales* (la calle, el comercio, el mercado, los oficios, etc.)

Saber captar el ambiente como línea de desarrollo significa estar en condiciones de recorrer algunos itinerarios "temporales" tanto de índole "natural" (el nacimiento, el crecimiento, el desarrollo de los animales, de las plantas, etc.) como "artificial" (utilización de los recursos naturales para la vida social: desde el árbol al mueble, de la vaca al queso, etc.).

4. *La programación educativa y didáctica*

¿Qué significa "programar" desde el punto de vista didáctico? Para exhibir una *patente pedagógica* la programación debe prender sobre su pecho tres *medallas educativas.*

Primera. La escuela de la infancia debe practicar un modelo *experimental*: efectivamente existe una analogía entre los términos experimental y programación puesto que ambos presuponen que se deben tomar en consideración las diversas "variables" de la situación, tener en cuenta el hecho de que el niño no es un sujeto metafísico y metahistórico. Un modelo experimental exige que se produzcan situaciones problemáticas, que los itinerarios formativos tomen en consideración los múltiples hilos que interactúan en la situación (culturales, sociales, económicos, etc.).

Segunda. La escuela de la infancia debe ser "abierta": esto es, capaz de dar una respuesta educativa tanto a la relación con la familia como a la pluralidad de necesidades del niño.

Tercera. La escuela infantil debe poder contar, además de con un modelo pedagógico "experimental" y "abierto", con un itinerario *curricular.* La escuela

infantil debe disponer de un protocolo propio de naturaleza formativa, de un recorrido formativo particular (*orientaciones programáticas*) que deben constituir una especie de filosofía respecto a los grandes retos formativos para todas las escuelas del país.

Así pues, la praxis de la programación exige rigor y cientificidad en relación a todo el espectro de los problemas que la escuela de la infancia debe afrontar: la dimensión educativa que tiene que ver con la "colegialidad" de su funcionamiento (la dimensión colectiva), los espacios, los tiempos, las rutinas, el currículo, la relación con el ambiente externo.

La programación exige, por tanto, a la escuela infantil una ineludible condición metodológica. *A saber:* que la actividad didáctica parta de la historia y la biografía personal de los niños. Eso sólo es posible en la medida en que no se adopten modelos didácticos prefabricados y rígidos, sino más bien al contrario, que se proyecten soluciones didácticas modulares, flexibles, que estén *en sintonía* con las necesidades concretas del niño/a y del contexto social en el que opera la escuela infantil.

La puesta en práctica de la *programación* exige, por tanto, itinerarios formativos que partan de un niño/a "real". Un niño con respecto al cual el compromiso de la programación es llegar a rehabilitar las experiencias que la sociedad actual tiende a negarle. Desde esta perspectiva, la programación es una enemiga implacable de las prácticas didácticas "casuales": no *intencionales*. Son éstas unas prácticas que reproducen las formas de consumo hoy *inducidas* y, en cambio, abandonan a su suerte a las motivaciones hoy *carenciales*. En lugar de la praxis de "vivir al día" (en la onda de los intereses efímeros, inmediatos, iudúcidos en el niño y la niña) la escuela infantil está llamada a estimular –a través de la *programación*– un procedimiento metodológico que construye un itinerario pedagógico propio a partir de las *variables* sociales y educativas que caracterizan un proceso formativo particular. Es decir, el perfil de los niños y niñas (su nivel, capacidades, cultura de grupo), el contexto sociocultural en que actúa la escuela; la estructura del edificio en el que están las aulas; los estilos profesionales de los profesores y profesoras, etc.

La programación se articula en una dimensión *educativa* y una dimensión *didáctica.*

La *programación educativa* se identifica con el proyecto "anual", establecido colegialmente por el profesorado de una escuela. Es un modelo "convencional" de *objetivos, contenidos, procedimientos* consensuados y pactados con los colegas, sobre el cual, sin embargo, cada docente tendrá la oportunidad de proyectar su propio estilo didáctico, su propia personalidad educativa.

La *programación didáctica*, a su vez, cualifica la actividad didáctica de cada una de las "secciones" o unidades. Es el documento programático que especifica y matiza la *organización de las experiencias formativas* tanto de naturaleza cognitiva como las de tipo expresivo-creativo. Este procedimiento afecta al profesorado de una sección. Deberán llenar de "contenido" las fases anuales de la programación consensuadas colegialmente con la programación educativa. Deberán organizar, proyectar y equipar los espacios internos de la sección mediante un sistema de ofertas didácticas múltiples: *sociales y afectivas* (de grupo pequeño, mediano y grande), *cognitivas y expresivas* (con materiales *estructurados y no estructurados*, con juegos *preestablecidos y libres*).

II. LAS ESTRATEGIAS EDUCATIVAS

1. El juego y las necesidades infantiles

La escuela infantil posee el mérito indudable de haber elevado *el juego* a la categoría de signo de identificación de la vida de los pequeños: es decir, se le reconoce al juego la condición de *modo natural* que el niño/a utiliza para construir sus propios modelos de conocimiento, de comportamiento socioafectivo y de selección de valores.

Constituye, pues, un derecho de la infancia el poder disfrutar de un tipo de *juegos* de características contrapuestas al juego alienante, aislador, mercantilizado que se ha impuesto en las *familias* a través de los juguetes electrónicos/automáticos y de la televisión, y que se ha impuesto también en la escuela debido a su condición de actividad subsidiaria con respecto a las actividades consideradas "serias" (hasta el punto de quedar reducido a una especie de *taxímetro*, a servir *como premio*: "¡ Si sois estudiosos, si hacéis bien los ejercicios escolares, entonces os llevaré fuera y os permitiré jugar!").

En la escuela infantil el juego constituye la ocasión propicia para la *socialización* y el *aprendizaje*, capaz de suministrar al niño/a los componentes culturales (simbólicos y materiales) necesarios para conocer, cabalgar sobre ella y llegar a domar la futura cultura de los alfabetos *electrónicos*. En otras palabras, el juego se ofrece como un terreno fértil para el "cultivo" de procesos *cognitivos, estéticos, ético-sociales, existenciales* del sujeto en edad evolutiva. Justamente porque los alfabetos de los que las vivencias lúdicas son portadores aparecen como mediadores de una cultura antropológica que se puede llegar a conocer-socializar-reinventar-valorar solamente de un modo: observándola, tocándola, modificándola, transfigurán-

dola con la *acción directa* y con una *imaginación* capaz de cabalgar a lomos de la "fantasía".

Hoy día se construyen grandes discursos sobre *la calidad de vida*, apuntando, obviamente, los focos sobre el *estado existencial* del hombre contemporáneo. Tendría menos de charla circunstancial si habláramos de la calidad de vida en el *planeta-infancia*. Un mundo que hace "ruidos" (que crea imágenes, que potencia el consumo) sobre la vertiente de su *vida material* (desde el momento en que la alimentación, el vestido, los productos pediátricos constituyen una pieza importante del mercado) pero simultáneamente un mundo de "silencios", del que apenas sabemos nada, en lo que se refiere a su *vida no material*. Deberíamos partir del repertorio de las *necesidades del niño* y de la posibilidad de que tales necesidades pudieran ser satisfechas a través del *juego*, de la interacción lúdica.

Estamos ante la ecuación *necesidades-juego infantil* que es preciso legitimar cuanto antes desde el punto de vista de la Pedagogía. Llamando a participar en ese proceso al *adulto* (padre y maestro) para ir liberando el juego infantil de forma tal que se vayan ampliando y tomando más en consideración las *motivaciones-necesidades* auténticas de los pequeños, hoy en buena parte desatendidas y empobrecidas a causa de su contacto ininterrumpido con la televisión.

La tesis viene a ser ésta. Las motivaciones "innatas" a la *comunicación, socialización, actuación por cuenta propia, construcción, exploración, fantasía* recuperan –en contacto con los lenguajes del "juego"– la ocasión material para ampliar y resaltar sus virtuales potencialidades formativas.

a) **La comunicación** halla en el mundo del juego un contexto fértil para dar carta de naturaleza educativa a los lenguajes *verbales* y *no verbales* (gestos, sonidos, imágenes).

b) **La socialización** halla en el mundo del juego la oportunidad de revalorizar tanto sus repertorios *de interacción* (el juego implica actividades de pareja y, en ocasiones, de pequeño-mediano-gran grupo), como sus posibilidades *culturales* (el juego favorece el encuentro entre diferentes sexos, edades, razas, hábitats geográficos, mediante experiencias caracterizadas por la tolerancia, la cooperación, la implicación personal y la asunción de responsabilidades).

c) **La actuación por cuenta propia** halla, a través de su contacto con el juego, un terreno irrepetible para florecer y afirmarse en la vida infantil: el juego comporta el tomar opciones autónomas y decisiones libres cuando el niño/a se pone cognitiva y emotivamente en contacto activo con objetos "inéditos" de conocimiento.

d) **La construcción** puede valerse del juego como *contraveneno eficaz* en respuesta a una civilización de la imagen que fuerza a la infancia a vivir horas y

horas (en situación de inmovilidad, pasividad y aislamiento) frente a la lámpara mágica del televisor. La cultura de los *mass media* aparece como justamente *lo contrario* de aquello que para el niño y la niña constituye el sendero natural de acceso al conocimiento: esto es, un aprendizaje que se conquista contextualmente con las manos, con el cuerpo, con la observación y la acción directa sobre los objetos de su ambiente de vida.

e) **La exploración** constituye una unidad indisoluble con el voraz e ilimitado *deseo de conocer* que envuelve a toda la infancia. Un deseo de "saber" y de "comprender" todo aqnello que le rodea y que el niño/a satisface fundamentalmente a través de la *observación* y de la *manipulación* de la realidad, para ir progresivamente generalizándolo y formalizándolo a través de sus iniciales mecanismos de simbolización. Por eso el juego constituye para la infancia una actividad altamente "explorativa", a la vez *concreta y simbólica.*

f) Finalmente, **la fantasía** es desde siempre la "novia" natural del mundo del juego. En el sentido de que el juego dispone de una gramática mágica que actúa como motor inventivo y transfigurativo. El universo lúdico sabe poner en la rampa de lanzamiento una *fantasía* que es capaz, ciertamente, de escaparse a través de la vía que permite huir de la realidad, pero que va también equipada del carburante necesario para volver *dentro* de la vida de todos los días: y eso asegura (al margen de cada actuación "fantástica" o vivencia esquizoide) vitalidad, ligereza, sonrisá.

2. *El ambiente como una sección didáctica descentralizada*

El país, el barrio, la ciudad tienen el mérito de exponer ante los ojos de la escuela de la infancia (y de los niños y niñas) una doble escenografía: por *una parte*, se ofrecen como alfabeto "léxico", *por otra parte* se ofrecen como una estructura de "bloques lógicos".

a) **El ambiente como alfabeto léxico**, tanto en su versión "natural" (prado, bosque, monte, río, mar, etc.) como en su versión "social" (tienda, mercado, taller artesano, carretera, casa, etc.) aparece como un instrumento neurálgico para el *enriquecimiento del vocabulario.* Usando la intuición metodológica agazziana podemos afirmar que las *bolsas de recursos didácticos del país* constituyen un *museo didáctico* irrepetible y lleno de posibilidades a través del cual los niños y niñas de la escuela infantil pueden jugar a los *enunciados de identidad*, es decir, al reconocimiento *semiológico-semántico* de los objetos que cubren el territorio social y natural (desde los escaparates de un comercio a las flores de un prado, de las figuras publicitarias

de la carretera a los animales de un bosque, etc.) de su vida. Y esta búsqueda ha de estar dirigida sobre todo a la *naturaleza social,* al *uso cotidiano* de los "objetos", más que a la identificación de una nomenclatura refinada. Esta decodificación léxica pretende sustraerse del peligro de una nomenclatura totalmente "simbólica", con fin en sí misma, construida a partir de un universo de palabras que nunca aparecen vinculadas a una realidad concreta, a un "conjunto" de cosas observables y manipulables.

El *alfabeto-ambiente* suministra al alumnado la máxima expansión de su vocabulario personal de uso cotidiano en la medida en que le hace *jugar* al reconocimiento de los "fragmentos" del propio territorio social (objetos expuestos en las vitrinas, imágenes presentes en las calles, instrumentos del trabajo artesanal y del comercio, medios de comunicación, etc.) y *natural* (flores, frutos, piedras, animales, productos agrícolas, etc.).

Por otra parte, la competencia lingüística no puede quedar encerrada en el casillero del "vocabulario" desde el momento en que es ante todo y sobre todo la capacidad de usar *de formas diversas* las estructuras sintáctico-gramaticales de la propia lengua de uso. El ambiente social se ofrece, desde esta perspectiva, como un inagotable baúl lingüístico: en él puede el niño registrar y "descubrir" autónomamente una extensa galería de estructuras lingüísticas, conocidas y utilizadas por quienes interactúan cotidianamente con él. Una interesante *hipótesis didáctica* en este sentido, es la de fijar-registrar (en una casete) un amplio muestrario de elementos *verbales* producidos en las relaciones sociales –en los comercios, en los servicios públicos, en la calle, en casa, etc.– que se podrían volver a escuchar y utilizar posteriormente en la clase. Este material lingüístico (fragmentos de comunicaciones entre clientes y dependientes de comercio, entre ciudadanos, entre padres, etc.) puede constituir, desde el punto de vista metodológico, un formidable punto de partida para la realización de "juegos" de *descomposición-deformación-reconstrucción* de las frases (nucleares) que más hayan interesado y captado, intelectual y emotivamente, a los niños. De esta manera estaríamos estimulando el pensamiento y la creatividad lingüística. Por ejemplo: invirtiendo los "signos" en cadena de frases nucleares (la frase presenta siempre una serie lógica de *morfemas en sucesión*) se obtiene un *discurso monstruo* que estimula al niño a jugar de inmediato al *juego* de la "reparación" estructural del pensamiento. Así también en lo que se refiere al *acuerdo-desacuerdo morfológico* de "trozos" de frases registradas en el ambiente social. En estos "trozos" se incluyen "palabras" casuales, que actúan como *intrusas.* Diseminando en el interior de la frase algunos *gazapos* sintáctico-gramaticales se estimula al alumnado a ir a la caza-descubrimiento de los "absurdos" presentes en los textos analizados.

El conocimiento del ambiente representa también una oportunidad irrenunciable para *jugar con el lenguaje* que se produce durante la percepción-observación de la realidad: juegos sobre las relaciones *léxicas* y sobre los contenidos *semánticos* de la nomenclatura de la flora-fauna (este animal, esta flor se llama...; tiene la forma de...; su color es...; sirve para...) así como sobre las estructuras *sintácticas*

extraídas de los juegos lingüísticos articulados (sobre el acuerdo-desacuerdo morfológico, sobre la alteración de signos lingüísticos en cadena, sobre la invención de frases a partir de palabras llave, etc.).

Es decir, se trata de jugar con las palabras y de jugar con las frases.

b) **El ambiente como "estructura de bloques lógicos"** contiene preciosas demandas cognitivas.

b.1) En primer lugar, el *cuadro perceptivo*: es decir, la capacidad de reconocer las *cualidades fenomenológicas* (las cualidades formales) *de la realidad* (tamaño, forma, color, consistencia, textura, temperatura, etc.).
El territorio social y natural se halla excepcionalmente dotado de las citadas cualidades formales, hasta tal punto que el niño/a puede buscar y captar autónomamente tales signos de identidad (semejanzas, analogías, diferencias, antinomias) tal como se presentan por un lado tanto en la calle, como en los coches, como en los anuncios publicitarios o en la casa y, por el otro lado, en los prados, bosques, ríos, montes.
Un prolongado y profundo "baño" perceptivo asegura al alumnado la potenciación de su espíritu y capacidad de *observación y descubrimiento*. Y se contribuye así, y no poco, a la superación de la *perspectiva egocéntrica* de la etapa infantil que consiste en la incapacidad para "descentrar" la propia perspectiva del mundo, el propio ángulo de visión sobre el universo que le circunda.

b.2) También en el ámbito *lógico-matemático,* el ambiente se presta a ser utilizado didácticamente.
Una carretera como un prado, un supermercado como un bosque se presentan a los ojos del niño como otros tantos *bloques lógicos*, como estructuras "multibase" mediante los cuales pueden ser provechosamente desarrollados juegos de clasificación-seriación-combinación-relación, etc.
Con la *ventaja* añadida de que mientras los materiales didácticos "estructurados" (números en colores, bloques lógicos, etc.) se consumen cognitivamente pronto, transformándose a los ojos infantiles en objetos embalsamados y estereotipados, por su parte, los materiales didácticos "no estructurados" tomados del ambiente se consumen en tiempos cognitivos más *largos* por virtud de su modularidad, plasticidad, prismaticidad y, además, por virtud de su vitalidad social son capaces de neutralizar rasgos de didactismo artificial que el material estructurado inevitablemente acusa.

c) **Las aulas didácticas descentralizadas.** El territorio-país (el barrio, la zona, la ciudad) de vida del niño/a ofrece también potenciales aulas didácticas "descen-

tralizadas" bajo la vestimenta de servicios *culturales, recreativos, lúdicos* utilizables por la escuela infantil: la biblioteca, el museo, la pinacoteca, la mediateca, el centro deportivo, la *ludoteca*. Esta última simboliza, en nuestra opinión, el prototipo de *aula didáctica descentralizada* para los niños y niñas de 3-6 años.

¿Qué es una ludoteca? Es una "biblioteca" del juguete (y por tanto, del juego cognitivo, social, afectivo), una especie de país de Jauja habitado por juguetes, una vitrina abierta de materiales lúdicos que trata de sustraer la agenda y el tiempo disponible para el juego infantil de las cadenas socioculturales que lo hipotecan y esclavizan. El juguete fue siempre un rehén de la filosofía de la sociedad de los "mayores": es el padre quien lo escoge, lo impone, quien controla sus "condiciones" de uso. La ludoteca abre espacios pedagógicos relevantes pudiendo transformarse en un centro de *animación formativa*. Y puede convertirse en un aliado precioso para una escuela infantil atenta y dispuesta a establecer una relación de reciprocidad formativa con la ludoteca, una relación de intercambio de los respectivos bienes e instrumentos educativos. Es en este sentido, como la ludoteca podría constituir un *centro de interés* descentralizado donde el juego puede expandirse en las múltiples direcciones que le son propias (explorativas, comunicativas, constructivas, fantásticas, motóricas, etc.) y el juguete puede hacerse mediador de una cultura que, tal como ya quedó señalado anteriormente, se llega a conocer, socializar, reinventar tan sólo de un modo: tocándola, modificándola, transformándola con las manos, con el cuerpo, con *acciones concretas* y también con acciones *que cabalgan sobre la fantasía*.

3. La organización de los tiempos y de los espacios: la sección y la intersección

¿Cuáles pueden ser las experiencias de *integración socio-afectiva* (relaciones, interacciones, dinámicas intersubjetivas) a proyectar y diseminar en los espacios de la *sección e intersección* con vistas a enriquecer –en el sentido de "ampliar" y de "integrar"– la asfixiante dimensión social que el niño vive en los miniapartamentos domésticos, en la pequeña zona verde de los setos que separa el tráfico en las calles de la ciudad, en el aula autosuficiente y totalizadora de la escuela?

Por una parte, podemos poner en marcha un uso poliédrico de los espacios, la posibilidad de habilitar *ambientes múltiples* diversamente "organizados" (por actividades expresivas de disfrute/consumo, de construcción/producción) y "estructurados" (en lo que se refiere al mobiliario y equipamiento). Un uso de los "ambientes" internos y externos considerándolos como "rincones" o "centros de interés", las zonas abiertas como ocasión para explorar lugares inusuales, desconocidos, insólitos. *La finalidad de todo esto*: poner en marcha una experiencia de

ampliación e integración que supere la estaticidad, inmovilidad, rigidez de los espacios de uso doméstico y del entorno que son los que tienden a apocopar las relaciones y los "lazos" socioafectivos de los niños/as.

Por otra parte, podemos incorporar formas poliédricas de trabajo y socialización: por parejas, en grupo pequeño, mediano o grande; con plena libertad y autonomía en la forma de estructurar, dividir, reorganizar los grupos en las actividades de comunicación-información-investigación, expresividad-creatividad. *La finalidad de esto*: ofrecer experiencias de ampliación e integración con respecto a la vida "burocrática" de los grupos en clase y con respecto al aislamiento y soledad del sujeto en su relación con los lenguajes informáticos y telemáticos.

Una pedagogía basada en las *secciones heterogéneas* (como secciones abiertas, "*open classrooms*") y en la consiguiente multiplicidad y polivalencia de las uniones y formas de socialización de los niños y niñas permitirá optimizar la escuela infantil siempre que se prepare su ambiente educativo con el binomio didáctico sección-intersección.

Así pues, la escuela infantil apuesta en la *ruleta* didáctica por la ficha de la sección-intersección.

Y lo hace en tanto que, como ya se ha señalado anteriormente, la investigación pedagógica más avanzada postula un tipo de niño al que se le reconoce el derecho a vivir situaciones *sociales, interpersonales* y de *juego* que sean *plurales, diferentes, ricas en dinámicas* de pequeño, mediano y gran grupo. Por tanto, no sólo actividades didácticas llevadas a cabo en el marco del aula (sección) sino también en los otros lugares (intersección) que pueden identificarse con cualquier espacio de la escuela: aulas comunes, sala comedor, corredores, atrios, etc. Estos espacios *complementarios* del aula pueden ser equipados con estructuras y materiales capaces de configurar auténticos *centros de interés*, con connotaciones particulares y características específicas, bien de tipo *expresivo* (el "centro" gráfico-pictórico, teatral y de los disfraces, musical, plástico-constructivo, lúdico, etc.), bien de naturaleza *cognitiva* (el "centro" de la familia, de los cuentos, de los oficios, de las tiendas, el centro cero: este último sede de recogida de los materiales de la *investigación del ambiente).*

Nuestra tesis es que el ambiente de la *sección* y el de la *intersección* actúan –si están inteligentemente organizados en lo que se refiere a los "tiempos" y los "espacios"– como escenario cotidiano en el que el maestro/a de la escuela infantil actúa como director didáctico.

Desde el punto de vista *afectivo*, el maestro/a está llamado a convertir el "ambiente" escolar en una especie de teatro en el que prime un clima de tranquilidad y serenidad. Una atmósfera afectiva a "climatizar" en la escuela infantil con el propósito –plenamente montessoriano– de neutralizar cualquier *deseo de imposición* en cualquiera de sus formas (qne se expresan, por ejemplo, en la actitud del docente que tiende a dominar, aunque sea inconscientemente, al alumnado; o en la

actitud del alumno o alumna que trata de prevalecer sobre los otros): ello es posible a través de una praxis didáctica que sepa eliminar *por un lado*, el comportamiento autoritario de los adultos y, *por el otro lado*, la rivalidad entre los niños (entre los hermanos en su lucha por acaparar la mayor porción de amor por parte de sus padres; entre los alumnos y alumnas, en su lucha por acaparar una mayor benevolencia por parte del maestro/a).

En el plano de lo *cognitivo*, el maestro/a de Infantil está llamado a hacer del "ambiente" escolar un *teatro* de la metodología de la *educación indirecta:* aspecto éste irrenunciable si se pretende liberar los *núcleos generativos* (las estructuras intelectuales) del niño/a, y por tanto el desarrollo *autónomo* de su mente, la capacidad de pensar con su cabeza. La "educación indirecta" exige del profesor/a estar en disposición de exhibir en su estilo pedagógico *tres estilos profesionales*. Es una *patente pedagógica* capaz de poner en el "centro" de atención al ambiente escolar como mediador formativo entre el propio *maestro* y el *niño*. Es una *patente formativa* cifrada con tres A que se corresponden a los tres "climas" –Antidogmático, Antiautoritario y Antropológico– que la profesionalidad del profesorado de esta etapa educativa está llamado a difundir como *director de escena* del vitalísimo guión didáctico que cotidianamente lleva al escenario del ambiente escolar (de sección e intersección).

a) **El clima antidogmático** se hace familiar en la escuela infantil predisponiendo un "ambiente" que asegure la máxima apertura a los procesos de *socialización* y *alfabetización* propios del niño/a de 3-6 años. La *socialización* entendida como la orientación educativa que es capaz de garantizar la identidad de la escuela como escuela *abierta*: hacia el ambiente *externo* (la cultura del territorio, la familia, las fuerzas sociales) y hacia el ambiente *interno* (metodología de la sección-intersección, colectivo de los profesores/as, unión y ruptura de los grupos de niños/as en función de sus intereses y de las actividades, etc.).

La *alfabetización* entendida en una perspectiva educativa está llamada a asegurar un doble e irrenunciable derecho del niño/a: el derecho a la *diversidad* (y por tanto, a su múltiple, original y variable *set* de necesidades e intereses cognitivos y creativos) y el derecho a la *igualdad de oportunidades* (y por tanto a poder exigir por parte del educador/a que haga una oferta cognitiva y creativa capaz de ir reduciendo las diferencias culturales de partida que presenta el alumnado: *dando más a los que poseen menos*).

b) **El clima antiautoritario** se hace familiar en la escuela infantil creando un "ambiente" caracterizado por un clima social positivo: esto es posible a partir de una elevada calidad de las relaciones entre los adultos y de éstos con los niños. Esto último exige, por una parte, una atención continua y competente a las señales enviadas por los propios niños/as y al nacimiento de sus necesidades de seguridad,

gratificación y autoestima; y, *por la otra parte* , la capacidad de poner en marcha formas flexibles, interactivas y circulares de comunicación didáctica.

Mantener un estilo "antiautoritario" por parte del profesorado significa, pues, la capacidad de crear un "ambiente" cálido de amor, rico de estímulos, donde todo apoye al niño y no haya nada que suponga obstáculos para él. Sólo así la infancia podrá ampliar, por sí sola, los propios horizontes existenciales (sociales, cognitivos, relativos a los valores, etc.).

c) **Finalmente, el clima antropológico** se hace familiar (y es respetado) en la escuela infantil cuando se constituye un "ambiente" abierto a la presencia de las múltiples culturas (creencias religiosas, ideologías, razas) que laten simultáneamente en la ciudad. En esta dirección el maestro/a tiene el compromiso de construir lazos estables con los múltiples contextos (formales e informales) de la ciudad, contribuyendo a hacer que ésta sea "amiga" y se ponga de parte del niño: que se implique en asegurar una auténtica *calidad de vida*. Abrir la escuela infantil a la ciudad significa legitimar sus diferentes *formas antropológicas*, dar validez a la "pluralidad" de sus axiologías.

Hacer una didáctica acorde con el movimiento de la *educación indirecta* significa, por tanto, que el profesorado expone con urgullo en su solapa pedagógica las medallas de las tres A. Es el pasaporte profesional que le permitirá *transcender* las barreras de la controversia entre *innatismo y ambientalismo*: uno de los *muros* lo mantiene románticamente cerrado (y prisionero) dentro de la finalidad-meta de la *autoeducación* (el niño debe educarse *por sí mismo*, puesto que toda interacción con el adulto conduce inexorablemente a la manipulación, adoctrinamiento y plagio); el *otro muro* lo mantiene ideológicamente cerrado (y prisionero) dentro de la finalidad-meta de la *hetero-educación* (el niño es empequeñecido a "hombre en miniatura", incapaz de liberarse de su "minoridad" sin la ayuda de modelos de identificación tomados de la vida y la cultura de los adultos).

Una convincente línea de *conciliación-resolución* de esta antigua bipolarización del discurso pedagógico aparece decididamente diseñada a partir de la metodología de la *educación indirecta*. Se trata de un modelo que dirige el punto de mira metodológico hacia la *escenografía didáctica* organizada por la escuela a través de la programación educativa: la modularidad en el uso de los "espacios" internos; la flexibilidad de los "tiempos" escolares; la visión poliédrica de las "zonas" didácticas que trazan las propuestas del itinerario lúdico (los rincones, los centros de interés, los laboratorios, los talleres); la intercambiabilidad cognitiva y expresiva de los instrumentos y de los materiales distribuidos entre las zonas didácticas.

El principio metodológico de la *educación indirecta* –que no viste, por cierto, al maestro/a con los hábitos de la contemplación, el quedarse inerme o sen-

tirse como "espectador" desinteresado, sino que, por el contrario, lo implica y responsabiliza en el papel "unificado" de escenógrafo-atrezzista y director del film proyectado cotidianamente en la escuela infantil– actúa además como "centinela" pedagógico en defensa de la infancia culturalmente *desfavorecida o discapacitada*. Una escuela infantil organizada didácticamente bajo la idea de un sistema flexible, modular y polivalente de "ofertas" educativas (en cuanto a los espacios, tiempos, ritmos lúdicos, zonas estructuradas, materiales) estará, como ninguna otra, en condiciones de asegurar al niño desfavorecido y/o con alguna discapacidad las condiciones adecuadas tanto para poder expresar *sus* propios lenguajes, *su* historia, *sus* valores como para poder disfrutar de un *ambiente educativo* altamente atractivo y motivador, irrenunciable si se quiere asegurar a estos niños y niñas el derecho a ser *sujetos activos* de la acción de rehabilitación y reeducación.

4. La colegialidad

La práctica del trabajo en *grupo* (colegialidad) –que conduce a la superación de la actitud ya pasada de moda del docente solitario, encerrado en el *apartheid* de su propia clase– es posible en la medida en que se promueva en la escuela infantil una amplia e intensa atmósfera *afectiva y relacional*: bien sea a través de un ramificado tráfico "agregativo" de los niños y niñas (a través de la formación de grupos pequeños, medianos y grandes), bien sea mediante el establecimiento de una variada red "comunicativa" entre el profesorado (a través de la colegialidad de la acción didáctica llevada a cabo: desde la programación a la evaluación).

a) **El tráfico relacional** entre los niños y niñas es posible a partir de experiencias de juego plurales, ricas de dinámicas interpersonales desinhibidoras, al igual que a través de la utilización flexible y modular de los espacios de la "sección" y de la "intersección": organizados didácticamente de una manera polivalente por rincones, "centros de interés", laboratorios, talleres, etc.

b) **La colegialidad** de la profesión docente es posible, a su vez, a partir de un clima de trabajo en grupo, de la constante *planificación-conducción-verificación* conjunta de las actividades programadas. En la conciencia de que cada retroceso hacia lo individualista y privado por parte del maestro/a (cuando se recluye en su "propia" clase y rechaza tomar decisiones con los colegas) va *contra la infancia*, porque significa segregar a los niños en el espacio de una clase, lo que inevitablemente les forzará a establecerse en grupos cerrados, autocentrados e incomunicados entre sí, eliminando de antemano, consiguientemente, el disfrute de ocasiones socioafectivas de gran vitalidad expresiva y cognitiva.

Bibliografía

Para una mayor profundización en la problemática relativa a la cultura de la infancia y a un proyecto de escuela infantil científicamente fundado tanto en el plano pedagógico como didáctico, pueden verse las siguientes obras del autor:

FRABBONI, F. (1992): *Manuale de didattica generale*. Laterza. Bari.
— (1994): *La scuola dell'infanzia*. La Nuova Italia. Firenze.
— (1994): *Le dieci parole della didattica*. Ethel - Giorgio Mondadori. Milano.

CALIDAD
EN LA
EDUCACIÓN INFANTIL

5. LAS ESCUELAS INFANTILES MUNICIPALES DE MÓDENA I: EL MODELO

Bautista QUINTO BORGHI
Coordinador Pedagógico
Ayuntamiento de Módena

Treinta años de escuelas infantiles en Módena. La importancia de hacer una autorreflexión

Si por un lado, la invitación de Miguel A. Zabalza a reflejar las líneas significativas del modelo pedagógico de las escuelas infantiles municipales de Módena representa *una ocasión de autorreflexión*, por el otro plantea a quien ha de hacerlo no pocas preocupaciones.

¿Cómo es posible condensar en pocas páginas treinta años[1] de una experiencia tan rica y compleja sin correr el riesgo de ser demasiado sintético o de verse constreñido a ser, en relación a ciertos aspectos, excesivamente superficial? ¿Cuáles son las características más significativas que se han de resaltar y cuáles podrían, en cambio, quedar más en la sombra? ¿Qué perspectiva conviene utilizar a la hora de realizar el análisis? ¿Será preferible dar una visión general (por ejemplo, centrarse en las políticas de infancia, la organización de los servicios, las opciones pedagógicas de fondo) o bien resultará más adecuado limitarse a tratar algunos aspectos importantes aunque sectoriales respecto al cuadro general (como por ejemplo, el currículo, la jornada habitual del niño, el modelo metodológico-didáctico)? ¿Es posible una opción intermedia en todas estas posiciones?

La dificultad de llevar a cabo una autorreflexión es debida a diversas razones que, en forma sintética, quedan recogidas en los siguientes puntos:

a) El modelo de las escuelas municipales de Educación Infantil de Módena, que ha hecho siempre referencia por un lado a la experiencia directa y por el otro

[1] La primera implicación del Ayuntamiento de Módena en la creación de servicios para la infancia gestionados municipalmente se retrotrae a 1964.

a la investigación psicológica y pedagógica, ha ido evolucionando en el tiempo y, consecuentemente, no podemos hablar de él sino de una forma fluida: resulta casi inevitable quedarse en una cierta aproximación que nos permita poner de manifiesto solamente algunos de los aspectos más importantes. Cada periodo ha tenido sus propias exigencias específicas y las diversas fases por las que ha pasado han permitido centrarse en aspectos diferentes. El esfuerzo, por tanto, el de efectuar, en la medida de lo posible, una lectura dinámica y no estática de la experiencia habida durante todos estos años.

b) Se trata de un modelo de escuela infantil que no nace, por decirlo de alguna manera, "de un despacho" y sobre la base de la investigación teórica previa. Nace sobre todo de las actuaciones cotidianas de las educadoras, aunque eso no suponga que debamos olvidar o minusvalorar todo lo que tiene de empírico y contingente: el modelo de las escuelas infantiles de Módena no renuncia, desde luego, a un repertorio de hipótesis propias, científicamente fundadas y verificables.

c) Resulta oportuno en este contexto, aunque sin renunciar a volver nuestra mirada al pasado –considerando la experiencia de Módena como un proceso en constante evolución–, centrarnos preferentemente en los aspectos más significativos que caracterizan la actual organización de los servicios.

d) Reflexionar sobre el propio modelo obliga a detenerse a considerar el estado actual de la situación: lo que se nos ha solicitado nos ofrece pues, como ya he dicho, una óptima ocasión para reflexionar, tratando de asumir lo más posible una actitud de descentramiento con respecto a nuestras acciones cotidianas, sobre todo lo que estamos haciendo con los enseñantes cada día. Esa es una necesidad para quien como yo desarrolla la actividad de coordinador pedagógico: pasar constantemente, en la propia reflexión y en la acción práctica, del *modelo a la investigación y de la investigación al modelo* .

ORGANIZACIÓN DE ESTE TRABAJO

El presente material pretende:

- Ofrecer como introducción algunas informaciones cuantitativas que se refieren a la situación de los servicios para la infancia en Módena.
- Ilustrar brevemente el papel político del Municipio en relación a la calidad de vida de la infancia.
- Describir las funciones que como "servicios de calidad" desempeñan las escuelas municipales para la infancia de Módena y, adentrándonos en dicho tema, proponer los tres supuestos de calidad en los que se basan: a) primer supuesto cualitativo: las

escuelas infantiles de Módena como escuelas para el niño; b) segundo supuesto cualitativo: las escuelas infantiles de Módena como escuelas de las experiencias y de los saberes; c) tercer supuesto cualitativo: las escuelas infantiles de Módena como escuelas centradas en la participación e integradas en la ciudad.

ALGUNAS INFORMACIONES "CUANTITATIVAS"

He aquí algunos datos.

Iniciamos ahora nuestro viaje presentando algunas informaciones cuantitativas sobre la existencia de servicios para niños de 0-6 años en Módena.

Tengamos en cuenta, en primer lugar, que Módena es una ciudad que cuenta con 170.000 habitantes.

En el conjunto de la ciudad existen:

- 16 asilos-nidos municipales (para niños de 0-3 años) gestionados directamente por el municipio.
- 2 asilos-nidos privados (0-3 años) gestionados mediante conciertos con el municipio.
- 3 centros de juego para niños de 0-3 años gestionados directamente por el municipio.
- 1 centro para la familia.
- 22 escuelas maternas municipales (3-6) gestionadas directamente por el municipio.
- 1 centro permaucute (0-6 años) anexo a la sección de Pediatría del policlínico para uiños hospitalizados, gestionado directamente por el municipio.
- 2 escuelas maternas(3-6 años) privadas gestionadas mediante concierto con el municipio.
- 7 escuelas maternas estatales.
- 24 escuelas maternas autónomas (privadas).

En relación a las escuelas maternas (escuelas infantiles municipales, escuela materna estatal y escuela materna autónoma) los tres modelos institucionales cubren el 100% de los posibles usuarios: todos los niños de edades entre 3 y 6 años residentes en Módena acuden a las escuelas infantiles. En el cuadro se indica la distribución de los asistentes entre los diversos tipos de escuela.

Tipología	**nº**	**niños**	**%**
Eseuelas infantiles municipales	22 (+1)	1711	43,3
Escuelas maternas concertadas	2	157	4,0
Escuelas maternas estatales	7	486	12,3
Escuelas autónomas (privadas)	24	1602	40,4
TOTALES	**55**	**3956**	**100**

El Municipio de Módena se hace cargo, además, de la formación y actualización de quienes trabajan en las escuelas infantiles municipales, en las escuelas concertadas y en la escuela materna estatal (59, 6% del total).

EL PAPEL POLÍTICO DEL MUNICIPIO COMO ADMINISTRACIÓN LOCAL

El sentido unificador de un pensamiento solidario colectivo

El Municipio de Módena ha jugado un papel central en la determinación del nacimiento y desarrollo de las escuelas infantiles municipales. En una situación como la de finales de los años sesenta y a lo largo de los setenta en los que se asistía a una profunda crisis de todas las estructuras institucionales y se vivía un clima de desconfianza sustancial y de distanciamiento con respecto a todo lo que sonaba a oficial, público o estatal, fue cuando se dieron las condiciones óptimas para poner a prueba la capacidad planificadora del Municipio en lo que se refería a su ámbito de competencias. En este sentido, y sin tratar de restar méritos a nadie, no es posible hablar de personajes individuales, fuera de lo que pudiera haber sido la capacidad y carisma particular de cada uno de ellos, como si se tratara de mitos: eso significaría sacarlos fuera de aquella realidad contextualizada en la cual los acontecimientos iban teniendo efectivamente lugar. El nacimiento y desarrollo de las escuelas infantiles municipales más que de la mente de un único individuo nacieron, por así decirlo, **del pensamiento solidario colectivamente sentido**[2].

Los objetivos del Municipio

Los objetivos del Municipio pueden ser resumidos de la siguiente manera:

Apostar tanto por la **calidad** como por la **cantidad** en los servicios para la infancia supone ofrecer una respuesta a la vez social y cultural a una ciudad en evolución y crecimiento. Esto significa que es preciso moverse en la convicción de que

[2] No es posible separar de este proceso, en los años que van de 1967 a 1974, la acción de Loris Malaguzzi (pedagogo y responsable técnico de los servicios para la infancia) ni aquella otra tan incisiva y eficaz de Liliano Famigli (concejal y responsable político de todo el sector educativo y cultural del Municipio). Posteriormente, en los años que van de 1971 a 1987, igual mención merecen Sergio Neri y los concejales Liliano Famigli y Sandra Forghieri.

se puede llegar a una difusión efectiva de los servicios para la infancia de forma que alcancen a todos los niños y niñas sin tener, por ello, que renunciar a prestaciones que respondan a un modelo cualitativo alto.

- Apostar por la calidad de vida del niño significa apostar por la calidad de vida de la ciudad en su conjunto. Una ciudad capaz de acoger adecuadamente a los niños/as, así como a los ancianos y ancianas, es una ciudad capaz de acoger a todos porque se organiza y actúa teniendo en cuenta y partiendo de los más débiles.
- Invertir en la infancia significa invertir fuertemente en el futuro, en el derecho al crecimiento psicológico positivo, en el derecho a los saberes.
- Invertir en la infancia significa promover y difundir en la ciudad una cultura de la infancia y una defensa de los derechos de los niños y las niñas.
- Invertir en la infancia significa consolidar y potenciar la investigación y la cultura "sobre" y "en torno" a la infancia.
- Promover servicios para la infancia (como lo son las escuelas infantiles municipales) ha sido (y sigue siéndolo) uno de los modos más significativos y eficaces de garantizar la participación ciudadana en la cosa pública y en la gestión social.
- Planificar servicios para la infancia ha significado en el pasado (pero el problema continúa estando de actualidad) la liberación de fuerza de trabajo, sobre todo femenina, con la fuerte ventaja que eso significa para la economía y consiguientemente para el bienestar colectivo.

Las escuelas infantiles como servicio de calidad

TRES FINALIDADES DE FONDO

Podríamos señalar tres finalidades de fondo en el modelo de las escuelas infantiles municipales de Módena. Se trata de características que se han ido adquiriendo con el paso del tiempo y que se han ido incorporando poco a poco al patrimonio cultural de la experiencia.

Las escuelas infantiles municipales se configuran sobre todo como:

1. *Una escuela para el niño/a:* La atención se centra en la identidad del niño y la niña, sobre su condición de sujeto de derechos diversos, sobre la conciencia de sí mismo, sobre la relación estrecha con su familia y su cultura de origen.

2. *Una escuela de las experiencias y de los saberes:* La atención está centrada sobre algunos contenidos significativos de la experiencia: la educación lingüística, gráfico-pictórica-plástica, científica, motriz, musical.

3. *Una escuela centrada sobre la participación e integrada en la ciudad:* Se presta mucha atención a la relación con las familias y a la gestión social, y por otra parte también a la conciencia de querer llegar a conseguir una ciudad auténticamente educadora.

UNA ALUSIÓN A LOS ORÍGENES

De estas tres características se puede hacer una lectura tanto sincrónica como diacrónica.

1. *Lectura sincrónica* en el sentido de que se trata de tres aspectos que están conectados entre sí y que se influyen mutuamente. De hecho, la característica significativa de las escuelas infantiles municipales de Módena reside en la presencia simultánea de esos tres factores dominantes.

2. *Lectura diacrónica* en el sentido de que a lo largo del tiempo hemos asistido al desarrollo progresivo de esas "marcas de identidad". A título indicativo podemos decir que la opción por poner en marcha una escuela para el niño ha sido el objetivo primordial de los primeros momentos (hacia el final de los años sesenta y principio de los setenta) y el principal artífice de esta orientación fue Loris Malaguzzi [3]. Posteriormente la organización de los saberes (junto a la continuación en la atención a los aspectos "cotidianos" de la vida del niño que ya había iniciado Malaguzzi) ha sido sistematizada y generalizada mediante las aportaciones de Sergio Neri [4]. La coordinación pedagógica (compuesta por los pedagogos y peda-

[3] Conviene precisar que las escuelas maternas de Módena, tras sus primeros trabajos de puesta en marcha, han conocido sus momentos de mayor desarrollo a partir de la acción conjunta de Liliano Famigli (concejal) y Loris Malaguzzi (pedagogo). Desde el inicio de la experiencia Malaguzzi se ha interesado por la calidad de la escuela y de los niños/as como "fuente de derechos", por un lado, y de la participación de los padres y madres en la gestión, por el otro.

[4] Sergio Neri, actualmente Inspector Técnico del Ministerio de la Instrucción Pública, ha sido el verdadero guía que ha dado a las escuelas infantiles de Módena su fisonomía actual: la liberación de la infancia sobreviene ante todo y sobre todo, como ya decía María Montessori, a través de la liberación de su inteligencia. El modelo de Módena ha constituido durante varios años el punto de referencia constante en que se han inspirado otras experiencias educativas italianas. El propio Ministerio de la Pública Instrucción al proponer las "Nuevas Orientaciones para la Escuela Materna Estatal", aprobadas oficialmente en 1991, ha hecho uua amplia referencia a la experiencia de Módena.

gogas coordinadores de las diversas escuelas infantiles) ha profundizado y desarrollado después en todos estos aspectos haciendo posible su difusión a todas las escuelas[5].

No se ha de olvidar en manera alguna el papel absolutamente fundamental de la Administración Local de Módena. Las escuelas infantiles municipales han constituido una importante conquista social. Están fuertemente ***enraizadas*** en la ciudad. Han sido queridas explícitamente por los ciudadanos. Incluso hoy día están dispuestos a participar y a contribuir en la gestión de las mismas. La fuerte presencia en la ciudad de servicios para la infancia es el mejor signo de una política de infancia que la Administración Pública ha llevado a cabo desde hace dos decenios (la primera iniciativa tuvo lugar en 1972).

1. PRIMER SUPUESTO CUALITATIVO:
La escuela infantil como escuela para el niño y la niña

Autonomía, identidad, competencias

El proyecto de la escuela infantil de Módena está dirigido al desarrollo de tres vertientes de las dimensiones del niño[6]:

a) **La autonomía,** entendida como construcción de la capacidad de actuar y "estar bien" solo y de vivir relaciones solidarias con los otros.
b) **La identidad,** entendida como maduración de una autoimagen positiva y un sentimiento de confianza en sí mismo y en las propias capacidades.
c) **Las competencias,** entendidas como construcción de la capacidad de interiorizar y utilizar adecuadamente los sistemas simbólico-culturales.

Autonomía, identidad y competencias constituyen tres vertientes fuertemente conectadas entre sí y forman parte de un único proceso integrado de desarrollo.

---

[5] Un reconocimiento especial debe hacerse, entre otros, a Lucía Selmi porque ella más que ningún otro ha sido testigo activo de las diversas fases de la experiencia de Módena y, junto al indudable mérito de haber efectuado una constante "mediación didáctica" entre las instancias políticas y el trabajo cotidiano en las escuelas, ella ha representado (y sigue representando en la actualidad) el permanente hilo conductor.

[6] Véase el "Proyecto infanzia: Ipotesi di riordino del tempo scolastico", documento interno, no publicado, realizado por la coordinación pedagógica de las escuelas infantiles. 1993, págs. 4 y ss.

Aprendizaje y desarrollo

Desde el punto de vista de la investigación psicológica parece ya definitivamente superada la vieja antinomia que situaba en polos contrapuestos a los defensores de la subjetividad-individualidad del aprendizaje y el desarrollo frente a aquellos otros que sostenían la función irrenunciable y determinante del ambiente en los procesos del desarrollo. Por un lado debemos reconocer que el niño madura por sí mismo las propias posibilidades y condiciones de crecimiento: los cambios cualitativos[7] suceden sustancialmente dentro del sujeto y esto acontece cuando el niño/a se halla preparado para ello sin que se tenga una clara constancia de la posible incidencia de los factores culturales externos. Parece obvio pues que hemos de rechazar la posición rígida de quienes atribuyen en exclusiva al ambiente **el papel** determinante en el desarrollo.

Aprendizaje y desarrollo se complementan de modo necesario. Por un lado el niño/a trae de su ambiente y de todo lo que existe en su entorno los elementos para aprender, y por otra parte el mismo aprendizaje es solicitado y sostenido por medio de las experiencias con el ambiente. "*...La relación social presupone necesariamente la generalización... y la relación se hace posible con el desarrollo de la relación social*"[8]. Es decir: una propuesta formativa que quisiera centrarlo todo sobre el ambiente cultural del entorno sería débil porque no tomaría en consideración la fuerte influencia que el propio contexto de vida ejerce sobre la experiencia del crecimiento. Y al contrario, quien defendiera una concepción acumulativa del aprendizaje (según la que todo dependería de los "input" explícitos suministrados al niño/a sin tener en cuenta sus condiciones sociales, los estilos individuales, las experiencias personales, los ritmos biológicos y cognitivos diversos de cada uno, afrontaría una operación predestinada al fracaso).

Y todo esto porque las "competencias" que el niño/a debe adquirir poco a poco han de entenderse como el conjunto de las habilidades necesarias para poder hacerse capaz de utilizar los instrumentos y las tecnologías de la propia cultura.

Educación para ser competente

En función de todo lo anterior se podría decir que en las escuelas infantiles de Módena coexisten dos modelos educativos que son a la vez contrapuestos y complementarios. Entrambos ejercen una complementariedad activa y orientada a

---

[7] Sobre todo en el paso de un "estadio" al siguiente, como sostenía Piaget.
[8] VIGOTSKY, S . (1981): *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade, B. Aires.

favorecer el desarrollo de las tres vertientes antes mencionadas: la autonomía, la identidad y las competencias.

Por una parte se asiste a una ***educación centrada en las competencias***, es decir, dirigida al desarrollo de actividades e intervenciones de carácter formativo pensadas, elaboradas, estructuradas y puestas en práctica intencionalmente por el docente; se trata de intervenciones dirigidas a un objetivo prefijado que, en el caso de la escuela materna, están recogidos en las Orientaciones oficiales en forma de indicaciones contenidas en cada uno de los campos de experiencia señalados.

Por la otra, está también presente en la escuela infantil una ***educación centrada en la autonomía e identidad***. Tal orientación está inserta en la vida cotidiana, es ofrecida por los adultos (no sólo las familias y el profesorado, sino también por las otras figuras adultas que están en condiciones de incidir en la experiencia infantil) aunque aparece de una manera más difusa e implícita. Los niños y las niñas aprenden en este caso por observación directa, por imitación, por exploración personal.

Dicho en otras palabras, el modelo educativo no pretende estar encasillado en el marco de modelos centrados en objetivos didácticos jerarquizados que son propuestos de una forma lineal, pero tampoco en el marco de conceptos de fondo tendentes a dejar mucha parte de la actuación en lo implícito y en lo espontáneo. El modelo pedagógico de Módena asume ante todo la idea de un niño/a que "piensa haciendo" y "actúa pensando": el desarrollo cognitivo se produce directamente a partir de las acciones y al mismo tiempo las acciones son gobernadas por la capacidad de pensar. Un niño/a, en definitiva, que es sujeto y artífice de su propio desarrollo y saber. No un niño/a ideal, sino concreto. No un niño/a que aprende por abstracción, sino que adquiere los saberes en tanto que alguien ***inmerso en la realidad*** y que participa intensamente en lo cotidiano.

Resulta necesario, sin embargo, hacer algunas consideraciones más a propósito de la *identidad y autonomía*. Esta doble opción práctica asumida por las escuelas infantiles municipales de Módena parece identificar en ciertos aspectos el desarrollo como "maduración del Yo". El Yo (con sus contenidos, sus límites, sus funciones, su dependencia del mundo externo) constituye el punto privilegiado para observar el desarrollo. De hecho, todo niño y niña está sujeto a las reglas de la realidad y su crecimiento vendrá reflejado en su progresiva capacidad para arreglárselas con el ambiente que le rodea.

El desarrollo de la identidad y la autonomía consiste en la construcción de un equilibrio dinámico entre estas dos instancias contrapuestas.

Entre identidad y autonomía se mueven realidades que podríamos definir esquemáticamente del siguiente modo:

- El principio de la ***"construcción de sí mismo"***: consiste en el progresivo establecimiento de límites entre el "dentro" y el "fuera". Poco a poco, a medida que avanza la progresiva "construcción del Yo", el niño separa cada vez más y mejor lo que forma parte del *propium* del sujeto de lo que corresponde al mundo exterior. Aquí entra en función y asume una gran importancia el desarrollo del lenguaje: cuando el niño puede hablar y pensar en términos de juguetes, de zapatos, de papá o mamá, hace todo esto como medio para poner en relación los objetos consigo mismo.
- El principio de la relación ***cuerpo-mente***. El niño recibe del exterior un flujo constante de sensaciones e informaciones. Realiza un esfuerzo constante para mantener una posición, para alcanzar un objeto, para relacionarse con una determinada situación entrando en contacto físico con ella. Todo esto genera experiencias de éxito y de fracaso. No existe un proceso de conocimiento sin la correspondiente experiencia directa, sin acciones concretas, tangibles, insertas en la vida de todos los días; y al contrario, la inmersión en la cotidianeidad representa el "caldo de cultivo" del crecimiento de la mente.

Por tanto, es posible establecer como conclusión de este apartado que la ***autonomía*** no es sino el descubrimiento progresivo por parte del niño del proceso de convertirse en dueño de su propio comportamiento aprendiendo cada vez más a querer aquello que es realizable y a ejercitar las primeras formas de autocontrol en relación a las reglas impuestas por los adultos; que la ***iniciativa*** es la conciencia de sí mismo y a la vez el sentido de la finalidad, es decir, la capacidad de escoger, de poner a prueba las propias fuerzas, etc.; que la ***competencia*** es el deseo de apropiarse de informaciones, conocimientos, instrumentos, emociones, etc.

2. EL SEGUNDO SUPUESTO CUALITATIVO: La escuela infantil municipal de Módena como escuela de las experiencias y de los saberes

El modelo de Módena no tiene un solo punto de referencia teórico

No se puede afirmar que las escuelas para la infancia de Módena tomen como punto de referencia teórico un único modelo o una corriente psicológica

específica. El modelo modenense se sitúa, por el contrario, dentro de una perspectiva ecléctica, en el marco de una multiplicidad de posiciones: en este sentido se diría que pretende situarse fuera de una orientación preconstituida; ha tratado, por así decirlo, de "acaparar" todo aquello que la investigación psicológica más acreditada ha ido ofreciendo durante estos últimos años en relación a aspectos específicos del desarrollo infantil, pero sin atarse doctrinalmente las manos. Se trata, en resumen, de un modelo que se deriva *a posteriori* de la experiencia concreta y que busca su justificación aquí y allá en teorías diversas. Al mismo tiempo, el modelo modenense ha hecho referencia a diversas teorías pero acomodándolas al propio contexto específico y buscando siempre la correspondencia concreta con la propia realidad.

De cualquier modo, si fuera preciso hacer alguna mención a ello, el modelo dominante viene representado –aunque fundamentalmente en el plano metodológico– por la *Gestalt.* El modelo modenense ha pretendido siempre moverse, en este sentido, dentro de perspectivas amplias y abiertas, dispuestas a aceptar aportaciones nuevas, y cada vez que resulta necesario procede a reorganizar el "campo" de todas las fuerzas interactuantes. Ha hecho propia una concepción del desarrollo que tiende a ser ajena a las concepciones lineales y que tiende, por el contrario, a afrontar los problemas mediante "diseños complejos". En el mismo sentido, se ha asistido a la tendencia a ir construyendo múltiples formas de *integración* basadas por un lado –en lo que se refiere a los sujetos– sobre la pluralidad de los saberes y experiencias, y por el otro –en lo que se refiere al contexto– sobre las alianzas entre las diversas "agencias formativas" de la ciudad y las existentes en general.

Hablamos del modelo Gestáltico, pues, en el sentido de que la escuela municipal infantil de Módena concede especial relevancia al espacio de vida de los niños y niñas, a ese espacio que incluye todos los hechos que existen para cada uno en especial y para todos ellos. En ese espacio de vida podemos encontrarnos todo cuanto le concierne: los deseos y las necesidades, las angustias y los miedos, las intenciones y las metas. Tal espacio contiene en sí mismo a cada niño y cada niña considerados individualmente, las personas (los otros niños y los adultos que interactúan con él), los objetos con los que interactúa y las actividades que le absorben. Se trata, en cierto modo, de aquel espacio al que K. Lewin denominaba *región psicológica o "campo".* Cada persona, en la concepción lewiniana, comprende un conjunto de campos: unos son internos y personales otros son perceptivos y motores. El niño aprende de una manera cada vez más evolucionada a controlar el ambiente y, al mismo tiempo, resulta, a medida que va creciendo, dependiente él mismo de ese ambiente. El desarrollo puede, pues, ser entendido como un proceso dinámico que ha de ser analizado en toda su complejidad. El profesorado tiene la posibilidad de analizar la evolución individual a través de la identificación de los factores

dominantes que forman parte de un proceso unitario, dinámico y complejo a la vez.

A todo esto se puede añadir un nuevo aspecto. Esta posición presupone, como ya se ha dicho, una concepción "abierta" del desarrollo. Lo cual consiste en un proceso complejo que afecta a una multiplicidad de aspectos de la vida infantil. Poseen un valor similar el desarrollo de las capacidades de la mente o la construcción de una relación positiva con el ambiente, igual dignidad posee el cuerpo que el movimiento. El desarrollo es, en definitiva, algo "plural". Es decir, se trata de un proceso en el que están implicados una multiplicidad de factores tanto internos como externos. El niño, durante su desarrollo está fuertemente influido por el ambiente en el sentido de que "*...gran parte de la información* (ofrecida por el ambiente externo) *puede ser concebida como parte de la propia cultura* (puesto que) *es la cultura la que define por sí misma los estadios y fija los límites de los resultados conseguidos por los individuos...*"[9], y también en el sentido de que cada sujeto, incluso dentro de la propia cultura, selecciona y organiza de manera diversa las informaciones provenientes del ambiente exterior dando así origen a diferencias individuales y a estilos cognitivos específicos. Esta concepción del desarrollo podríamos definirla como ecosistémica.

Si quisiéramos mencionar, siquiera sea de manera muy sintética, a los estudiosos que han influido de forma más significativa a lo largo del tiempo hasta llegar a "darle la forma" que hoy posee, tendríamos un esquema como el que se ofrece a continuación:

Erik ERIKSON:

- La confianza de base que el niño/a conquista a partir del descubrimiento del ambiente que le rodea es un proceso de interiorización.
- La autonomía del niño su propia fundamentación en el clima de confianza que el niño es capaz de establecer con los demás.
- La capacidad de iniciativa del niño es la señal de una buena relación consigo mismo y con el mundo que lo rodea.

Jean PIAGET:

- La concepción del niño/a como "sujeto" y la consiguiente atención a los procesos internos sin los cuales el ambiente resulta sustancialmente ineficaz.
- La necesidad de rechazar una concepción meramente "acumulativa" del aprendizaje: éste se produce no a través de secuencias ordenadas en cada

[9] CARDNER, H. (1987): *Formae mentis. Ensayo sobre la pluralidad de la inteligencia.* Paidós, Barcelona, 89.

capacidad sino a través de las conexiones –los esquemas mentales– que están a su base.
- La necesidad de centrarse en la idea del niño/a investigador/explorador que construye su propio saber a través de la experiencia.

Jerome BRUNER:

- En la formación de los conceptos no es tan importante la atención privilegiada a los resultados finales (posición típica del conductismo) cuanto la atención a los procesos, a las reglas utilizadas, a las estrategias seguidas.
- No es tan significativo el desarrollo del pensamiento en sí mismo (abstracto y formal) cuanto el desarrollo del pensamiento en situaciones concretas.
- Es innegable la presencia de "estilos cognitivos", es decir, de modalidades diversas de relacionarse con los conocimientos.
- El contenido "cuenta": se hace así referencia a diferentes contenidos "específicos", o amplificadores culturales de la inteligencia.

D.R. OLSON:

- La idea de "competencia" entendida como el conjunto de habilidades requeridas para dominar los instrumentos y las tecnologías de la cultura.
- La idea de "cultura" (y de formación cultural) como aprendizaje de "mediums" específicos: el lenguaje, las habilidades simbólicas, etc.

Lev. VIGOTSKY:

- La atención al lenguaje como atención al pensamiento y viceversa.
- El contexto "histórico-social" del desarrollo resulta fundamental: las actividades (incluso las más complejas) dependen fuertemente de las relaciones que el niño logra (o puede) establecer con el entorno que lo rodea.
- Los conceptos no son linealmente asimilados desde el exterior, no deben ser, por decirlo de alguna manera, aprendidos de memoria, sino que nacen y se forman como consecuencia de la grandísima tensión que desarrolla toda la actividad de pensamiento. Conceptos espontáneos (que parten de las acciones concretas y cotidianas) y conceptos científicos (que son interiorizados) actúan como componentes que se complementan recíprocamente. El desarrollo de los conceptos espontáneos y científicos del niño/a se produce siguiendo dos líneas de dirección opuesta, una de las cuales va

de arriba abajo, cruzándose en un determinado nivel intermedio con la otra, que va de abajo arriba. Los conceptos espontáneos del niño y la niña se desarrollan de abajo arriba, de las propiedades más elementales e inferiores a aquellas otras de tipo superior, de lo concreto a lo abstracto, de lo contingente y experiencial a lo general. Los conceptos científicos, por su parte, se desarrollan de arriba abajo, de las propiedades más complejas y superiores a aquellas más elementales e inferiores, de lo abstracto a lo concreto, de la idea a la experiencia material.

Howard GARDNER:

- No existe una sola inteligencia, sino que se constata la existencia de una pluralidad de inteligencias y una multiplicidad de modos en los que cada una de ellas se manifiestan.
- Los sistemas simbólico culturales: la fase evolutiva que va de los dos a los cinco o seis años se caracteriza por la evolución y consolidación de las primeras formas de ***simbolización***. Este autor habla de corrientes "específicas" del desarrollo en lo que se refiere al uso de los símbolos. Gardner[10] defiende la existencia de corrientes específicas (esto es, "aspectos" que aparecen intrínsecamente ligados a sistemas simbólicos específicos y que no parecen tener ninguna vinculación aparente con otro sistema simbólico) de desarrollo en el uso de los símbolos.
- Mediante el juego, el aprendizaje y la propensión a la exploración el niño de esta edad desarrolla muchos conocimientos sobre los objetos físicos, sobre los organismos vivos, sobre todo aquellos que conciernen al mundo de los seres humanos: en otras palabras, el niño desarrolla su propio ***imaginario científico*** construido a partir de sus ***conocimientos intuitivos***[11].

[10] Gardner, H. (1993): *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Paidós, Barcelona, 1993.

[11] Gardner propone: a) *Las teorías ontológicas*: las cosas existen, están constituidas de una determinada manera, unas veces se asemejan a otras cosas y otras son muy diferentes de ellas, tienen un origen, actúan según normas (para estar quietas o moverse, para adoptar una posición, para sufrir un determinado efecto previsto o inesperado) y es posible efectuar diferenciaciones en su interior; b) *Las teorías aritméticas*: los números se revelan como recursos aptos para explicar las cosas, dicen si existen o no existen, si son pocas o muchas; las cosas están organizadas por "tipos", pertenecen a conjuntos que poseen características comunes; c) *Las teorías mecánicas*: los mecanismos que determinan y organizan los comportamientos de la materia: el viento, el fluir del agua, el funcionamiento de una máquina inventada por el hombre, etc.; d) *Las teorías sobre el mundo de los vivientes*: los comportamientos de los seres vivos, esto es de aquellos elementos que se mueven y actúan por razones internas y sin ser movidos o "sacudidos" por factores externos, como los animales y las plantas; e) *Las teorías de la mente*: los comportamientos del hombre, sus características, los elementos de previsión, las acciones constantes, las características significativas, etc. (Gardner, ob. cit. págs. 96-106).

Los principales contenidos de experiencia

En relación a los contenidos de experiencia abordados en las escuelas infantiles de Módena se ha procedido a la elaboración progresiva de un sistema de saberes que posteriormente ha encontrado una cierta correspondencia con los recogidos en las "Nuevas Orientaciones" establecidas para la escuela materna estatal, aprobadas en su redacción definitiva en 1991.

El cuadro de contenidos comprendía los siguientes:

1-Educación para el uso de la lengua:
... la oralidad
... la escritura

2- Educación para el arte y el ambiente:
... gráfica
... pictórica
... plástica

3- Educación para la matemática:
...los conjuntos
...la lógica[12]
...el orden
...la medida
...el espacio

4- Educación para las ciencias:
...los conceptos y las experiencias científicas
...los conceptos y las experiencias ecológicas

5- Educación para el movimiento:
...la motricidad.

A estos contenidos se añaden además dos enseñanzas especiales que son desarrolladas por profesores especialistas: la segunda lengua (inglés) y la educación musical.

---

[12] Se refiere aquí a la lógica típicamente piagetiana: el concepto de sustancia, de conservación de la cantidad, etc.

¿Qué sistema de saberes?

Conviene precisar que, según la hipótesis de trabajo modenense, por "sistema de saberes" se entiende lo siguiente:

– No un plan entendido como "suma" de saberes, sino entendido sobre todo como "campo" (o "sistema" organizado y coherente) de aprendizajes.

– Una organización de los aprendizajes que ponga al niño en condiciones de *dotar de orden* a su propia experiencia.

– Una atención privilegiada al paso del *pensamiento concreto* a la *representación simbólica* y a la capacidad de *reflexión* sobre su propia experiencia: en definitiva reelaboración de la experiencia para acercarse al conocimiento en sentido pleno.

De aquí que hayan ido surgiendo algunos aspectos organizativos que sirven de fundamentación al modelo:

– La "copresencia" de los docentes como condición irrenunciable: durante toda la mañana se mantiene la presencia coordinada e integrada de las dos profesoras de la clase.

– El estilo de relación profesor-niño debe estar permanentemente orientado al diálogo, a la discusión, al debate de ideas, al "hacer aunque sea imperfecto" (chapuceo) como forma de exploración y de inmersión, al asombro del descubrimiento.

– La priorización de la relación profesor-niño como elemento de guía y conducción de cara al aprendizaje y a la actuación.

El "mapa" curricular

El "mapa" curricular de la organización de los saberes, previsto en las Nuevas Orientaciones para la escuela materna estatal y que también la escuela infantil de Módena está tomando como punto de referencia, aparece en el cuadro siguiente.

Campos de experiencia de la escuela infantil (3-6 años)	Disciplinas de la escuela elemental
El cuerpo y el movimiento	Educación del movimiento
Los discursos y las palabras	Lengua italiana Lengua extranjera
Las cosas, el tiempo, la naturaleza	Historia- Geografía- Ciencias
El espacio, el orden, la medida	Matemáticas
Mensajes, formas y medios de comunicación	Educación en la imagen Educación en sonido y la música
El YO y los otros	Ciencias Sociales-Introducción

Como se puede ver es posible identificar algunos aspectos significativos de continuidad con la escuela elemental.

Los contenidos que se vinculan a los campos de experiencia citados, son propuestos y desarrollados sobre la base de las siguientes modalidades metodológicas de tratamiento:

1- Trabajo "transversal"
...juego
...exploración
...adhesión a los contextos significativos[13]: uso de lenguajes de situación, intercambio e interiorización con los otros.

2- Interacción entre los niños/as
...por medio de competencias afectivo-sociales, aprendizaje interactivo, cooperación
...con grupos de iguales, grupos heterogéneos (por edad, etc.)

3- Relación individualizada
...atención y respeto a cada niño individual
...atención a las diferencias individuales y a las exigencias de cada uno.

[13] Las disciplinas se refieren a competencias adultas.

3. TERCER SUPUESTO CUALITATIVO: La escuela infantil municipal de Módena como escuela centrada en la participación e integrada en la ciudad

Esta parte se limita a tomar en consideración dos aspectos importantes del amplio y bien articulado proyecto del Municipio de Módena: el primero se refiere a la ***gestión social***, es decir a la modalidad de participación de los padres y madres en la organización y gestión de algunos momentos de la vida escolar y el segundo se refiere a la relación de las escuelas infantiles con los recursos educativos de la ciudad.

La ciudad de Módena tiene una larga tradición en la promoción de políticas de infancia y es bien conocida por la puesta en marcha de los primeros servicios sociales inmediatamente después de la segunda guerra mundial.

La primera escuela infantil gestionada directamente por el Municipio tuvo lugar entre el final de los años sesenta, y el comienzo de los setenta cuando se decidió dar respuesta a las exigencias de los padres (y en particular de las madres) que se veían obligados a buscar un lugar donde dejar a sus hijos y poder así incorporarse al mundo del trabajo. Así pues, el elemento característico que diferencia a Módena de otras realidades italianas es justamente el hecho de que la escuela infantil ha sido querida y promovida directamente por la voluntad de los ciudadanos. Esto hace de Módena un lugar peculiar en el cual la participación en la gestión es algo que se ha sentido como natural durante mucho tiempo y cuyos efectos aún hoy se proyectan sobre ciertos componentes de la situación[14].

Por otra parte, ya desde hace algún tiempo la Administración Municipal de Módena había advertido de la necesidad, cada vez más urgente, de proceder a repensar y renovar la política de infancia, con especial referencia –en un proceso global de relanzamiento de los servicios encomendados al ente local– a los problemas relacionados con la participación de las familias y con la gestión social de los servicios.

A partir de los años setenta –época en la que se produjo el "boom" de la planificación y puesta en marcha de las escuelas infantiles municipales en Módena– la participación de los usuarios en la gestión de los servicios para la infancia se ha entendido como una fuerte garantía para su supervivencia y su reforzamiento en el tiempo. En ese contexto, que hoy podríamos calificar de pionero, padres y ciudadanos eran convocados a participar en la gestión directa de la escuela, sin que existiera una regulación precisa del proceso ni una clara definición de los roles a desarrollar por cada uno.

Es bien conocido cómo, por lo general, los primeros entusiasmos que dan impulso a las acciones van posteriormente entrando en procesos de crisis, hasta el

---

[14] Como hecho emblemático se puede recordar la sublevación de la ciudad forzando a la Administración municipal a desistir de la decisión que había tomado de renunciar, por razones económicas, a las escuelas infantiles cediéndolas a la Administración del Estado. El episodio, acaecido en 1990, tuvo resonancia nacional.

punto en que hoy día resulta evidente para todos las dificultades que entraña la participación en la vida de la escuela y en la gestión social. Entre las diversas razones que es posible aducir parece oportuno resaltar las siguientes:

- Puesto que inicialmente el problema era el establecer un servicio que actuase, no en sustitución de las familias, sino de una manera integrada con ellas, la participación de los padres resultaba no sólo deseable sino indispensable: la iniciativa se configuraba como una acción pública de consenso social bajo el amparo de la Administración municipal. Poco a poco los servicios para la infancia han ido asumiendo inevitablemente una connotación cada vez más formal e institucional y la participación solicitada a los padres y madres ha acabado por ser reorientada[15] hacia una operación de adhesión a decisiones sobre ámbitos concretos y no ya a a plantearse cuestiones de carácter general[16].

- Superada la primera fase pionera –situación en la cual todos (administradores, profesores y padres) eran en cierta manera "neófitos" y la gestión del servicio tenía un carácter básicamente informal y "familiar" (los padres se han visto obligados a modificar, al menos en parte, su rol inicial)– se trataba de continuar siendo protagonistas pero renunciando a una serie de "operaciones de fachada", que en otros muchos sitios se les continuaba solicitando y que consistía, casi siempre, en limitarse a avalar decisiones que ya habían sido tomadas por otros.

- Importa recordar aquí que nos estamos refiriendo a un momento histórico en el cual eran muy fuertes las presiones sociales y la reivindicación de la gestión directa y participada de todo lo público. En este sentido las recién iniciadas escuelas infantiles representan un terreno especialmente fértil. Ha sido el momento en el cual los ciudadanos-padres se han "apropiado" directamente de la escuela y en particular de las escuelas infantiles que eran, y en nuestra opinión siguen aún siendo, el único nivel educativo en el cual las familias pueden tener y tienen auténticamente un espacio propio.

- Ha sido posteriormente necesario no limitarse a dar fe de que una determinada etapa histórica había sido ya superada, decretando así la crisis definitiva de la gestión social y relegando una práctica social bien enraizada en muchos ciudadanos a convertirse en el reflejo de una época ya pasada y

---

[15] Nos estamos refiriendo aquí a la realidad italiana general y no tanto a la situación concreta de Módena que ha continuado manteniendo durante este tiempo su propio proyecto y un impulso estimulador de la participación de los padres en la gestión social.
[16] Bottani, N. (1984): *Le politiche per l'infanza*. F. Angeli. Milano, pp. 88 y ss.

que ha de considerarse como cerrada. Por el contrario, es importante considerar esta experiencia como un patrimonio irrenunciable y, en consecuencia, no sólo reconfirmarlo, sino incluso potenciarlo adecuándolo a las exigencias de hoy en día. Justamente éste ha sido el empeño de la Administración municipal que, a través de la aprobación de un nuevo reglamento, ha pretendido no sólo reestablecer, sino, sobre todo, dotar de un nuevo vigor a la participación de los padres y madres en la gestión, aprovechando la ocasión para racionalizar y reformar algunos aspectos sobre los que resultaba preciso actuar para adecuarlos a las exigencias de hoy.

Ha sido a la luz de estas consideraciones como el Municipio de Módena ha puesto en marcha una reflexión dirigida tanto a canalizar como a potenciar el propio patrimonio de participación. Se pretende, por tanto, partir de la conciencia de que la colectividad (las familias) han de estar cada vez en mejores condiciones para continuar –manteniendo la continuidad con las experiencias pasadas– reconociendo, analizando y resolviendo (bien entendido que en el marco de competencias no genéricas ni nutridas sólo de actitudes de una disponibilidad tan generosa como espontánea) los problemas de la infancia que se presentan en los procesos de organización y gestión de las escuelas municipales.

La participación de los padres y madres:
las razones de un nuevo impulso

Resulta indudable que la renovación de las modalidades de participación y de gestión social debe afrontarse en el marco de una más amplia reflexión en la que se integren tanto las políticas de infancia como las consiguientes modalidades de organizar y gestionar las escuelas infantiles.

El objetivo de tal renovación es sobre todo el de potenciar y reforzar la escuela de la infancia a partir de su capacidad para dar respuesta al amplio y complejo abanico de necesidades del niño y su familia. Y hacer esto partiendo de la convicción de que la *familia es un recurso educativo y la escuela infantil tiene el deber no sólo de reconocerla como tal sino incluso de revalorizarla y potenciarla en esa función.* De aquí la necesidad de reconocer un nuevo rol a la familia, una familia que no está dispuesta a delegar sus responsabilidades educativas y que exige poder ejercitar el derecho a una participación auténtica en la gestión de la escuela.

La consecución de una relación “fuerte” entre escuela y familia que “devuelva” la escuela a los padres a través de una política de reconocimiento de formas de autonomía de éstos en la gestión:

– La creación de una situación intensa de intercambios comunicativos entre casa y escuela garantizando a los padres, entre otras cosas, el conocimiento permanente de cuanto sucede en la escuela.
– La garantía de una continuidad educativa entre familia e institución escolar como contexto ventajoso para el desarrollo del niño.
– La revalorización en la escuela de los recursos educativos que posee la familia.
– Una mayor responsabilización de las familias en relación a los problemas educativos en el contexto familiar y extrafamiliar.
– La mejora del nivel de calidad de vida del niño llevada a cabo de una forma compartida.
– La contribución a la potenciación y a la difusión en la ciudad de una cultura de la infancia.

Algunos "nudos" problemáticos

Como ya se ha señalado, con el fin de reforzar y potenciar la participación de los padres en la gestión social de las escuelas infantiles municipales, el Ayuntamiento de Módena ha decidido analizar, a diversos niveles, tanto los problemas y dificultades existentes por parte de las familias como los impedimentos y obstáculos interpuestos por la propia Administración.

Por lo que se refiere a las dificultades de los padres y madres se ha costatado la importancia de prestar una atención particular a los siguientes aspectos:

– A conseguir que la participación por parte de la familia sea significativa y sea percibida por los padres como un hecho importante. No puede, ciertamente, ser vivida como un "deber" o como un instrumento para ratificar opciones ya realizadas por otros, sino como la implicación directa en la construcción del proyecto educativo de los propios hijos.

– A garantizar los instrumentos necesarios para la participación, a través de una buena "estructura organizativa" y mediante la puesta a disposición de cuantos recursos (informaciones, clarificaciones, materiales, etc.) sean precisos para lograr una participación eficaz.

– A hacer que, incluso desde el momento de la planificación (selección de los temas a tratar, establecimiento del orden del día, selección de los momentos y de las modalidades organizativas de las sesiones de forma que se posibilite que cada uno pueda clarificar sus propias dudas, que todo el mundo tenga posibilidad de hablar, y para evitar tanto la pérdida de tiempo como la "celeridad" excesiva), la

participación sea lo más eficiente posible y los padres tengan, consiguientemente, la posibilidad de "tener peso" y de sentirse eficaces.

– A prestar atención tanto al número de participantes como a la motivación para participar. Es bien conocido que la participación de los padres es más elevada en los casos en los que las reuniones se hacen por pequeños grupos (encuentros de clase o incluso en ocasión de llevar a cabo grupos de trabajo). Es igualmente conocido que la participación es fuerte allí donde el participante está convencido de que aquello en lo que se le solicita participar está claro y que las tareas que le son encomendadas son útiles y representan una mejora concreta para los niños, para los padres o para el servicio en su conjunto.

Por lo que se refiere a los aspectos organizativos y estructurales de la gestión social se ha previsto la constitución de diversos organismos con tareas y funciones diferentes. El esquema que se ofrece a continuación presenta una visión sintética de la situación.

Organismo	Miembros	Funciones-Tareas
1. Asamblea	Todos los padres de la escuela	Encnentros de formación para los padres Aprobar el Plan annal del Consejo de gestión Encuentros para el trabajo en grupo (teatro...)
2. Consejo de Gestión	Representante de los padres de la escuela	Propone iniciativas de incorporación de padres Organiza actividades para la mejora de los locales, equipamientos, etc. Organiza actividades educativas extraescolares mantiene contactos con la Circunscripción.
3. Presidente del Consejo de Gestión	Es elegido por el Consejo de Gestión. Existe un Presidente por cada escuela infantil.	Preside y coordina el Consejo de Gestión. Promueve iniciativas para la escuela infantil que representa. Participa en la coordinación de los Consejos.
4. Coord. de los Consejos	Está compuesto por todos los presidentes de Consejo de cada una de las escnelas. Realiza reuniones periódicas	Expresa sn parecer en relación a: Los criterios de admisión a la escnela infantil La definición de la red de centros y los criterios para su aplicación La modificación de la red de centros Los problemas inherentes al comedor escolar y a otros servicios
5. Presidente de la Coordinadora de Consejos	Es elegido dentro del grupo de Presidentes de Consejo de cada una de las escuelas	Preside y coordina la Coordinadora de Consejos Formula propuestas y tiene contactos con la Administración municipal Hace posible la adopción de una línea unitaria para todos los Consejos en relación a algunos aspectos significativos

La ciudad educadora

La idea central sobre la que la política de la Administración Municipal de Módena se está moviendo actualmente es la puesta en práctica de una auténtica ***ciudad educadora***[17]. La propuesta parte del principio de que las actuales ciudades pueden ser analizadas desde una gran diversidad de puntos de vista: la ciudad del tráfico, la ciudad del comercio, la ciudad del trabajo y los servicios. ¿Por qué, pues, no promover una política que parta del punto de vista de la "ciudad de los niños y niñas"? En el fondo, configurar una ciudad a medida de los niños que dé respuesta a la multiplicidad de derechos que poseen: los espacios para el juego, la socialización, la exploración y descubrimiento, etc. no es otra cosa que proyectar una ciudad que tome en consideración a los más débiles y que, en función de ello, se presente como constituida a medida de todos.

El proyecto de ciudad educativa se mueve sobre la base de algunas ideas clave.

La ciudad de los desiguales

Una primera certeza, que está a la vista de todo el mundo, es que la ciudad contemporánea es el reino de la desigualdad[18]. El modelo existencial del hombre urbano de hoy día está caracterizado por la confusión entre el ser y el tener, la anulación de su identidad cultural y social, por su agazaparse en el mercado del consumo y en la cultura de la objetivización (la sociedad contemporánea –entregada como está al hedonismo del consumo– lo transforma todo y a todos en objetos, negando la posibilidad de ser sujetos activos). En este sentido las dos dimensiones irrenunciables del concepto mismo de existir –el espacio y el tiempo–, representan el signo visible de las desigualdades.

Los ***espacios*** de la ciudad son los espacios de la desigualdad: viabilidad, aparcamientos, zonas comerciales, zonas industriales, zonas verdes se presentan en una maraña inextricable en la cual algunos espacios aparecen como claramente privilegiados a costa de otros. Así, por ejemplo, los espacios para los adultos frente a los espacios para los niños; los espacios para la industria y el comercio en relación a los espacios para el tiempo libre; los espacios para los automóviles frente a los espacios para las personas; los espacios para el comercio frente a los espacios para el juego, etc.

---

[17] Esta línea de acción –incluyendo los diversos aspectos colaterales que este planteamiento conlleva tanto en el terreno de las ideas como en el de los presupuestos– ha recibido un particular impulso sobre todo por parte del actual concejal de educación Mario Benozzo.
[18] Frabboni, F. y Guerra, L. (1990): *La città educativa*. Capelli. Bolonia.

También los ***tiempos*** de la ciudad están caracterizados por la desigualdad. La falsa libertad de los tiempos en la actual época de consumo convierte con frecuencia a la ciudad en algo sustancialmente extraño (y a veces prohibido) para sus habitantes. El tiempo de la ciudad es, sobre todo, un tiempo de coacción: cada uno es prisionero de su "propio" tiempo. Así los tiempos masculinos frente a los tiempos de las mujeres; los tiempos de trabajo frente a los tiempos de cuidar a los niños, los tiempos de la formación frente a los tiempos libres y así sucesivamente. La vida en la ciudad –fuertemente volcada en el *aquí y ahora*– pierde su propia memoria. Pensemos, por ejemplo, en la pérdida de la idea de futuro en la generación joven urbana y lo extraño que se ha convertido el contexto urbano para el anciano: en ambos casos, por razones diversas, jóvenes y ancianos pierden la memoria de la ciudad porque todo está orientado al presente y a lo inmediato, lo que hace que falte a muchos una visión prospectiva que les permita mirar hacia el futuro.

Si por una parte la ciudad es, para algunos, un lugar de reconocimiento y de consolidación continua de una identidad fundada en el bienestar y el éxito individual, para otros –y sobre todo para los niños– la ciudad es un lugar de subsidiariedad y de exclusión.

El proyecto ***"La ciudad de los niños y las niñas"***, quiere ser en lugar de la *ciudad prohibida*, la *ciudad que acepta*. En este sentido, la Administración municipal está trabajando en la planificación de actuaciones en aspectos diferentes pero que convergen todos ellos en ese único y fundamental objetivo, dando continuidad así a una tradición ya consolidada.

Podríamos mencionar esquemáticamente los siguientes ámbitos de actuación:

- Proyectos que se refieren específicamente a la revalorización y potenciación de los servicios para la infancia.
- Proyectos que se orientan a la configuración de la ciudad en su conjunto como una gran aula didáctica y como un inmenso laboratorio educativo.
- Proyectos que se orientan a la planificación de los espacios de la ciudad.

Proyectos que buscan la potenciación de los servicios para la infancia

En este apartado es posible mencionar sobre todo:

- El reforzamiento y potenciación de los servicios municipales para la infancia (asilos-nido y escuelas maternas) tanto en lo que se refiere a lo organizativo como en lo que afecta a lo pedagógico y metodológico-didáctico.

- La atención a la continuidad vertical puesta en práctica a través de proyectos de conexión entre asilos-nido y escuelas infantiles por un lado y entre escuelas infantiles y de Primaria por el otro.
- La constitución de proyectos de continuidad horizontal entre las escuelas infantiles municipales y las estatales y privadas concertadas.
- Iniciativas de potenciación de la gestión social y de la relación entre la escuela y las familias (a través de la promoción de iniciativas diversas orientadas a favorecer una relación más estrecha entre las escuelas infantiles y los ciudadanos que las usan).
- La realización de planes de formación permanente del profesorado sobre diversos temas vinculados al desarrollo infantil, a los aprendizajes, a la profesionalidad del educador, etc.

- Proyectos especiales como por ejemplo:

  - la apertura de un centro infantil permanente en el hospital[19]
  - la institución de "Centros de juego" abiertos a los niños[20] de edades comprendidas entre los 0-3 años y a sus padres
  - la organización de "Centros para las familias" en algunos locales obtenidos en los espacios de las escuelas infantiles
  - jardines y parques abiertos fuera del horario de funcionamiento de las escuelas infantiles (los jardines son utilizados de forma autónoma por los padres y abuelos).

Proyectos que se refieren a la ciudad
como aula didáctica y laboratorio educativo

Este apartado comprende diversos proyectos de conexión entre escuela y "extraescuela". Entre ellos podríamos resaltar los siguientes:

- La presencia en Módena desde hace ya varios años de un Centro de Documentación educativa.
- La presencia específica de un Centro de Documentación educativa para la deficiencia.
- La propuesta de itinerarios didácticos en colaboración con diversas insti-

---

[19] Este servicio está funcionando ya desde hace varios años (y es considerado por todo el mundo como un servicio muy valioso) y afecta a los niños enfermos ingresados en la sección de Pediatría del Policlínico de Módena.
[20] Obviamente se trata de niños que no acuden a los asilos-nido.

tuciones culturales de la ciudad (museo, teatro, pinacoteca, Galería de arte moderno, etc.[21]).
– Iniciativas diversas de actualización-formación para padres y ciudadanos en general sobre temas relacionados con la infancia y con el "oficio de padres".

Proyectos que se refieren a la planificación de los espacios de la ciudad

Esta categoría de actuaciones es la de más compleja operativización, puesto que se refiere a la planificación (o replanificación) de la ciudad prestando atención a algunos criterios pedagógicos. Los objetivos más significativos son:

– La calidad de la planificación urbana: la configuración de la ciudad no debe ser conseguida mediante una simple adición incontrolada de actuaciones arquitectónicas, sino a través de un diseño que tome en consideración a las personas que la habitan, a partir de los más débiles.
– La cultura y la memoria de la ciudad: la identidad de la ciudad viene principalmente determinada por los lugares de participación y de recuerdo que la caracterizan.
– Las "redes": la calidad de vida de la ciudad está caracterizada por la múltiple red de servicios (incluidos aquellos dirigidos a la infancia).
– El ambiente: es necesario salir de la lógica de que la vida en la ciudad es "invivible" y llena de riesgos, a través de la descontaminación y la promoción de la salud de todos a partir de los más pequeños y de los ancianos.
– Las diferencias: también las ciudades italianas –siguiendo la senda marcada por otras ciudades europeas y no europeas– están llamadas a transformarse en ciudades cada vez más *multiculturales*, esto es, caracterizadas por la coexistencia de varias razas; resulta necesario por tanto que se abran y elaboren proyectos para transformarse en ciudades cada vez más *interculturales*.

La Administración municipal de Módena ha establecido en estos últimos años una *Comisión de los espacios*: está compuesta por diversas figuras profesionales que actúan en el Municipio (arquitectos, ingenieros, responsables culturales, pedagogos y figuras de la Administración). El objetivo de la Comisión es llegar a

[21] Para demostrar la fuerte incidencia y el gran interés existente en relación a este servicio baste señalar que durante el año escolar 93-94 se ha podido contabilizar en este apartado más de cuarenta mil participantes –que cubren todo el rango escolar desde la escuela materna a la Secundaria superior–.

formular, integrando los conocimientos especializados de los diversos miembros que la componen, propuestas y analizar proyectos dirigidos a la planificación (o replanificación) de la ciudad (mobiliario urbano, reordenamiento de los parques, reestructuración de las áreas en desuso, recuperación de espacios en el centro histórico, etc.) para garantizar los derechos de acceso y de utilización de la misma por parte de los niños y niñas.

CALIDAD
EN LA
EDUCACIÓN INFANTIL

6. LAS ESCUELAS INFANTILES MUNICIPALES DE MÓDENA II: LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Nives GARUTI
Coordinadora Pedagógica
Ayuntamiento de Módena

Educación gráfico-pictórica

La actividad gráfico-pictórica en la escuela infantil es considerada un lenguaje porque utiliza como recurso un código, esto es , un conjunto de reglas conectadas entre sí hasta formar un sistema. Tomemos los elementos del lenguaje: forma, color, movimiento, equilibrio, configuración... Estos elementos se combinan y de esta manera determinan un potencial productivo que no tiene fin.

Los ***contenidos*** puede extraerse de la realidad externa, de los sentimientos y emociones (realidad interna) o de la abstraceión. Existen también problemas de ***materiales e instrumentos***; hoy día muchos materiales pueden ser utilizados con fines expresivos. No sólo los más consagrados como el pincel, los colores al óleo, las témperas. Hoy se representa también con objetos y materiales de desecho. Los materiales son utilizados y conocidos por sus características pero pueden ser modifícados con una finalidad representativa, empleando para ello fotocopiadoras y episcopio.

El ***taller*** está presente como espacio organizado para permitir a los niños/as que conozcan y exploren con su profesor/a y de forma autónoma. Siempre es posible utilizar de una forma personal los instrumentos y materiales, pero existe también un "comportamiento" propio y específico con respecto a cada uno de los materiales e instrumentos. Resulta por tanto muy útil discutir, explorar y probar. La actividad gráfico-pictórica se funda sobre la investigación porque los colores, las formas, los espacios y los sentimientos adquieren nueva vida cuando son representados mediante los diversos materiales y técnicas de representación.

Debemos conocer nuestros límites y posibilidades en la producción y sus secretos. Este proceso se lleva a cabo en una situación motivadora para el niño y, por tanto, estrechamente relacionada con sus experiencias. El niño, por lo general,

se siente en estrecha relación con el mundo. Su forma de estar en el mundo significa estar en una situación físico-mental-emocional particular. La búsqueda personal tiene necesidad de mucho conocimiento, de explorar diversos puntos de vista, de descubrir aspectos desconocidos de la realidad. Para dar vida a representaciones son necesarios procesos de utilización de la experiencia y, al mismo tiempo, de distanciamiento de la misma.

El arte obedece a leyes internas caracterizadas por una particular búsqueda estilística. En este sentido resulta importante la relación con las obras de arte porque constituyen un modelo elevado y ofrecen propuestas muy variadas. No se trata de aproximarse al arte para hacer una interpretación emotiva sino para captar las soluciones estilísticas, las respuestas dadas a problemas tales como la luz, el movimiento, la perspectiva, etc.

Se conoce las obras ampliándolas, separando los personajes del ambiente, coloreándolos de diferentes maneras...

En nuestro caso aproximamos a los niños en particular al arte contemporáneo tanto porque la cultura de las imágenes ha entrado ya en la vida cotidiana como porque este tipo de arte utiliza materiales y técnicas muy próximas al niño (frottage, collage de materiales diferentes , escurridos...)

UNA EXPERIENCIA CON NIÑOS DE 3 AÑOS

En el ámbito de la educación gráfico-pictórica (plástica y visual) a los niños de 3 años suele proponérseles, en general, la representación de experiencias motivadoras y capaces de implicarlos globalmente: un prado donde correr y rodar, los fenómenos atmosféricos con todo lo que tienen de mágico y emotivo...

Pues bien, en el marco de este contexto es donde se sitúa la búsqueda de las posibles técnicas y de los materiales más adaptados. La selección del "medium" pertenece al profesor. Lo que compete a los alumnos es probar cada vez técnicas, instrumentos y materiales diversos. Es cierto que el uso que un niño hace de una determinada técnica es ya creativo y personal en sí mismo, pero tal procedimiento no es capaz de estimular la necesaria atención a la selección de la técnica más idónea para una determinada representación.

El niño se encuentra todavía en una fase de exploración. Por esa razón hemos intentado recorrer un camino diferente partiendo de la expresividad del "medium" y de los muchos y diferentes significados que puede asumir a partir de las percepciones personales y de la búsqueda de analogías. Forma parte de esta opción asumida la convicción de que también un niño de 3 años está en disposición de atribuir significados a signos gráficos diversos haciendo referencia a sus propias vivencias y a su propia capacidad de captar aspectos esenciales dentro de un contexto más amplio.

Técnicas propuestas

El proceso comenzó invitando a los niños y niñas a experimentar, sobre un *papel* grande que cubría buena parte del suelo de la clase, varias técnicas propuestas que incluían el uso de:

- cepillo;
- maza de alambre;
- papel;
- rodillos;
- bolas de gomaespuma;
- ovillos de lana;
- trozos de cuerda;
- cubos en los que poder limpiar y sumergir los instrumentos.

Se trata, en efecto, de *materiales de desecho* que se recuperan en la medida en que pueden ser arrastrados, remolcados, lanzados sobre el papel.

Es evidente que se ha recurrido a técnicas propias de la pintura moderna y contemporánea, Pollock por ejemplo. Se recurre también a un uso polivalente de papel utilizado como soporte: los niños para pintarlo se ven obligados a caminar sobre él, a recorrerlo en diferentes direcciones, a usar una gestualidad acentuada, sentirse materialmente dentro y a sumergirse en el propio proceso de la pintura. Así se da mucha relevancia al movimiento.

Durante la operación los niños y niñas comienzan a descubrir multitud de complicaciones:

- la pelota de goma espuma empapada de pintura de colores, cuando es lanzada con fuerza contra el papel, deja una marca muy delimitada, pero cuando está demasiado mojada salpica de color la zona de alrededor;

- la cuerda debe estar constantemente mojada en el color, porque si no, enseguida cesa de dejar rastro.

Se descubre así que este tipo de técnicas sólo aparentemente no exigen competencias ni habilidad manual.

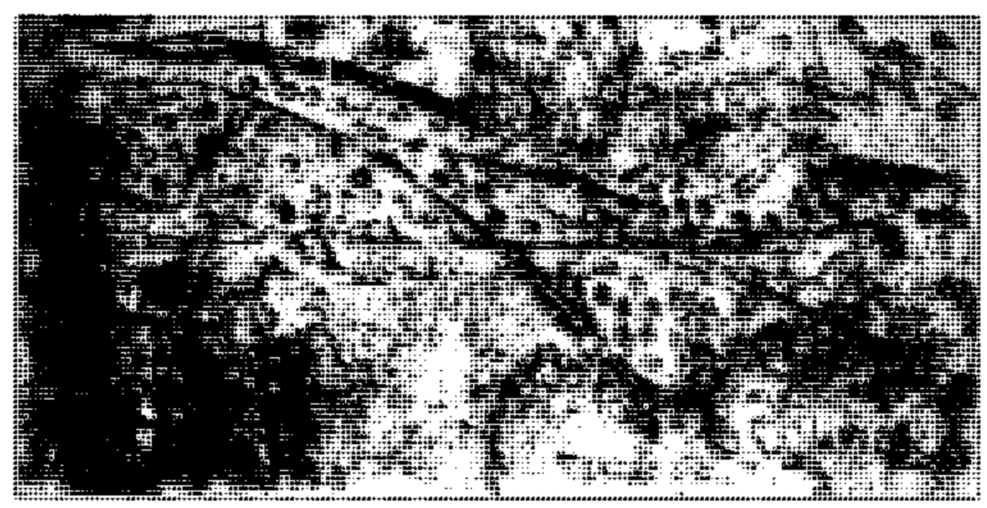
Las primeras producciones son simples, obtenidas por azar. Resulta muy difícil repetir los resultados, recrear los efectos deseados si no es a través de una búsqueda muy refinada que combina técnica y habilidad manual. Eso compete, en esta fase, al profesor/a, que debe cada vez experimentar él/ella misma en persona: densidad del color, instrumentos a utilizar, gestos, etc.

Los niños y niñas descubren casualmente en esta fase algunos comportamientos y nos es suficiente con que vayan conservando esas experiencias.

Una vez finalizado el trabajo, esto es, tras haber dejado sobre el papel diver-

sas huellas que se cruzan, cortan, etc. siempre en blanco y negro, les pedimos que intenten dar su interpretación de la representación.

Primeras interpretaciones



Fotografía n.º 1: "La carretera"

Casi todos los niños y niñas han colaborado en la realización de la representación.

Se han sentado en círculo en torno a la hoja de papel, lo cual ha supuesto que la pintura era mirada desde diversos puntos de vista.

Nos parece importante pedir que se interprete el producto para salir del simple experimentar técnicas o efectos y poder encontrar relaciones entre signos y significados.

Los niños/as responden a nuestra solicitación poniendo en marcha procesos cognitivos diversos:

- Los hay que centran su atención sobre algún aspecto particular quedando el resto como fondo. Es ese contenido particular el que da significado a toda la representación.
- Los hay que asumen una óptica global en la cual los aspectos particulares pierden consistencia.
- Los hay que hacen referencia a asuntos o contenidos tratados antes en clase y que ellos utilizan como clave interpretativa.
- Los hay que interpretan en base al color.

Conversación

Valerio: *Parece una plaza... muy grande, cuadrada* (el folio de papel) *y dentro de él está el asfalto negro* (las marcas).

Lucas: *¿No veis aquellas rayitas allí en el medio? Son hilos de yerba.*

Hilaria: *Esta es una señal larga... es una carretera.*

David (que está colocado en una posición distinta con respecto al papel): *No, va hacia lo alto... es un árbol.*

Andrea: *Yo veo ahí ruedas, las bolas redondas son las ruedas de la moto.*

Marcos: *Me parece una carretera por la que pasan los coches por encima y a los lados. Aquellos círculos son las ruedas y al lado están las salpicaduras de la lluvia.*

La respuesta de Marcos sintetiza las intervenciones precedentes y las unifica en una explicación con un sentido más de articulación que de integración. A partir de esta explicación los niños y niñas logran llegar a un acuerdo a través de las aportaciones individuales.

Nos parece necesario crear una fuerte conexión entre gesto, afecto, intención y representación de la realidad que es lo que habíamos estado buscando desde el comienzo. En consecuencia les planteamos una nueva propuesta, les pedimos que señalen qué cosas podríamos añadir (formas, colores, signos) para que la representación sea más definitiva y menos ambigua (aunque siga permaneciendo como algo abstracto). Los niños/as aconsejan pintar más ruedas sobre la carretera, más salpicaduras de agua y gotas de lluvia plateada.

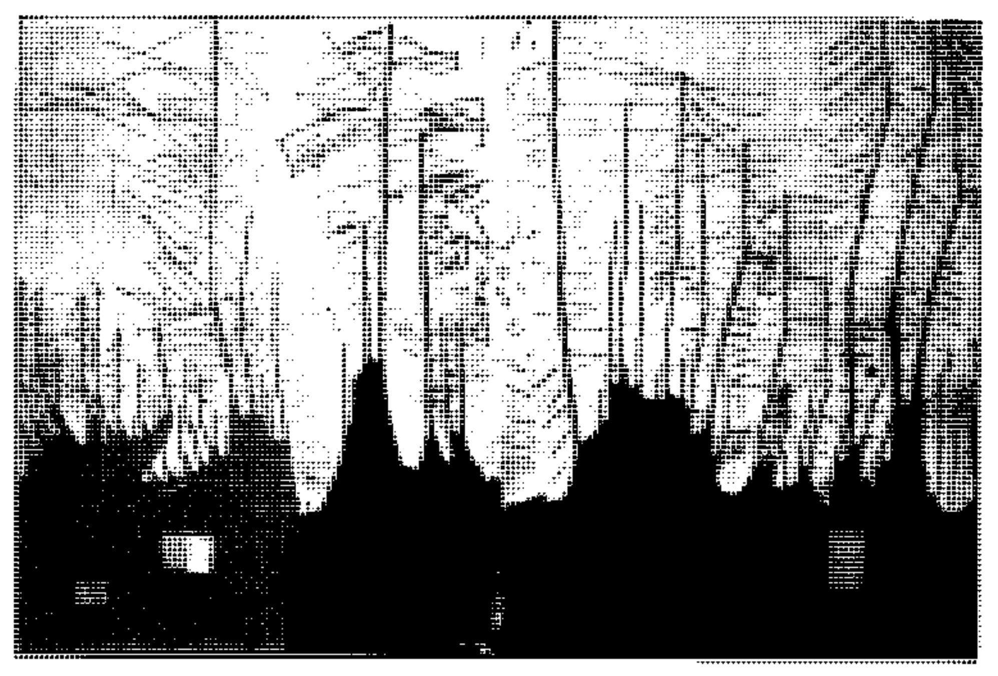
De la acción colectiva a la individual

La capacidad de lectura e interpretación es muy diferente de unos niños a otros. No todos logran participar de la misma manera en el trabajo colectivo. Y por otra parte, las técnicas propuestas se mezclan unas con otras y no son fácilmente reconocibles en el producto final.

Proponemos a parejas de niños que experimenten una técnica cada vez, que interpreten el producto y que añadan posteriormente los detalles particulares que quieran. A veces el propio profesor ha sugerido los colores que podrían utilizar para obtener resultados más evocadores.

Se ha hecho una exposición en clase de cuadros de pintores que pudieran ayudar a los niños en la tarea de unir signo y significado, (por ejemplo, *Las amapolas*, de Monet) que les sugerirá un "Campo de amapolas".

Probamos después con el *escurrido:* Consiste en echar sobre el papel témperas líquidas escogiendo los colores al azar y después, levantando el papel por un lado, dejar que los colores se deslicen libremente. Los niños interpretan el producto como si fuese un bosque o los tejados de una ciudad. Se añaden pequeños signos que pueden ser antenas o ramas de árboles. (Fotografía nº 2).



Fotografía n.º 2: "Techos de la cuidad"

Escurrido con cuchara: Los niños/as esparcen sobre el papel colores densos valiéndose de una cuchara. Aparecen carreteras sólidas que son leídas como "cables eléctricos para la luz". Se le añaden salpicaduras plateadas.

Lanzamiento lateral: Los niños/as, colocados a un lado del papel, lanzan vasitos de colores líquidos de tintas haciendo contraste. Dicen que es un "coche de carreras" y le añaden por eso el casco del piloto.

Lanzamiento desde lo alto: Se arroja el color con fuerza desde lo alto de una silla. Los niños habían optado por utilizar el rojo, después la maestra les sugiere continuar con el verde. Se obtiene el "campo de amapolas". Esta no es una gestualidad fácil sino que al contrario es preciso construirla y repetirla muchas veces.

Salpicaduras, primero se derrama el color sobre el papel y después los niños/as lo extienden con las manos. La interpretación fue: la "zambullida de la ballena", puesto que el fondo estaba coloreado de azul y las salpicaduras eran blancas.

Escritura, los niños/as impregnan velozmente el papel con dos colores, amarillo y rojo y después lo cubren con témpera negra. Lo rascan con tenedores para hacer salir los colores que hay debajo. Realizan lo que interpretan como "calles de luz en la noche".

El archivo de las técnicas

Nos parece importante aislar ulteriormente las técnicas, para lo cual las retomamos utilizando solamente el color negro para destacar los rasgos de igualdad y de diferencia de los signos. Tratamos de recordar la gestualidad de los niños y las niñas, pero de hecho ellos tienden a incorporar nuevos usos de los instrumentos: el cepillo para hacer bosquejos verticalmente, la maza de alambre se usa de una manera circular, el rodillo traza largas líneas.

Pretendemos formar un archivo de técnicas al que poder acudir para escoger el "medium" idóneo para representar los diversos contenidos que habremos de afrontar con el paso del tiempo. Véase la fotografía nº 3.



Fotografía n. 3. "Movimiento circular del pincel"

De la experiencia a la representación

Tratamos ahora de invertir el proceso tomando un contenido y buscando la forma de representarlo a través de una técnica adecuada.

Es carnaval. Los niños juegan con confetis y serpentinas que al desenroscarse crean un movimiento que les fascina. Toman diversas formas, movimientos, van cambiando y al final resulta imposible volverlos a la situación inicial. Continuamos haciendo cosas con ellos y observando estos cambios. Reconstruimos con materiales analógicos esos fenómenos usando alambre para desenroscarlo y amontonarlo entre todos.

Nos interesa que cada uno se cree su propio punto de vista y su propia manera de mirar. Se les pide que diseñen una serpentina: los hay que captan su forma redonda, otros destacan su movimiento en espiral que resalta su longitud y por tanto la verticalidad que la cinta alcanza al desenrollarse. Les proponemos despnés que hagan pinturas individnales poniendo en juego las técnicas ya usadas anteriormente. Los dibujos ya hechos, la habilidad manual y los gestos ya explorados les ayudan a escoger la técnica adecuada.

A la exposición de Scanavino

La exposición de Scanavino, que estaba teniendo lugar en Módena, se prestaba a una visita con la clase. La pintura de este artista es una pintura fuertemente simbólica, no fácil de entender de inmediato. No utiliza una gran gama de colores, dando preferencia a los grises, azules y negro. Las técnicas utilizadas por Scanavino son en parte las mismas que ya habían experimentado los niños en clase.

La primera cosa que resaltan los niños/as de la exposición es justamente este aspecto técnico: reconocen inmediatamente la técnica del arañado (*graffiata*), del rascado (*grattata*), el deslizamiento (*collata*): se reencuentran así con su propia gestualidad y experiencia. Intentan, incluso, hacer una interpretación de los contenidos: buscan en los cuadros analogías con situaciones o temas tratados en clase (se hablaba en aquel momento de la noche con sus miedos, emociones, sensaciones). Los colores oscuros con mauchas rojas, usados por Scanavino sobre amplios fondos, con efectos espectrales, han sido fácilmente asociados por los niños y niñas a la noche, a la obscuridad y a los monstruos y miedos que la pueblan.

En otras ocasiones se atienen más al contenido de la pintura cuando las formas son más definidas o los colores evocan paisajes o situaciones reconocibles.

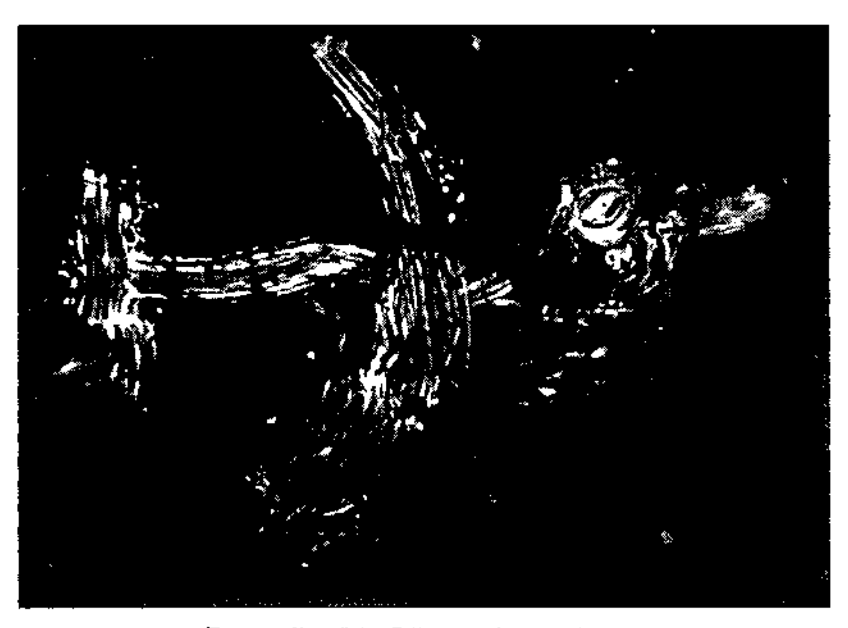
Otro ámbito de interpretación venía sugerido por los títulos de los cuadros que los maestros les leíamos y explicábamos: por ejemplo “rapacidad”.

Vuelta a la escuela

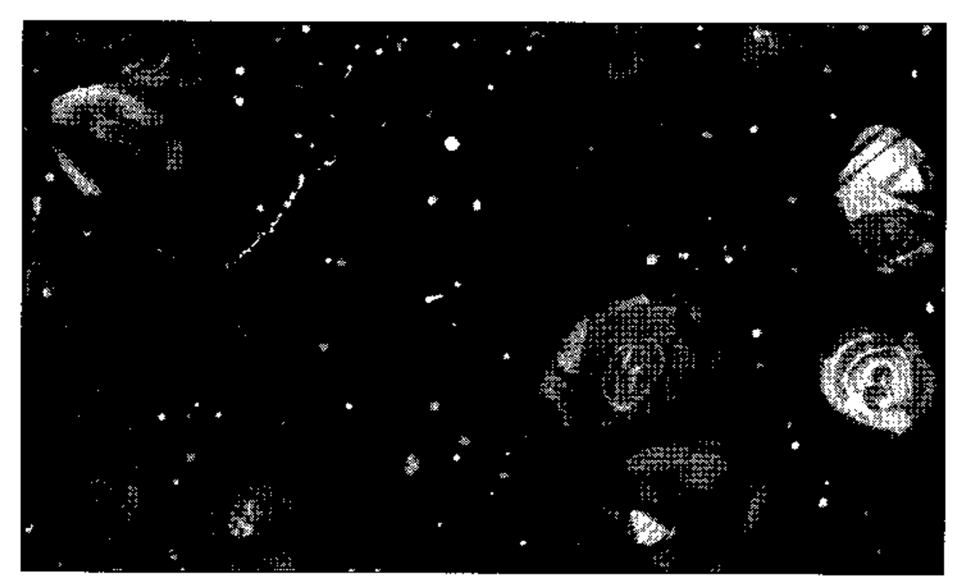
Una vez ya en la escuela queríamos llegar a una representación de la noche, teniendo en cuenta tanto la vivencia emotiva de los pequeños, expresada a través de sus conversaciones, como la referencia cultural ofrecida por la exposición de Scanavino y utilizando para ello el patrimonio técnico acumulado anteriormente (archivo de técnicas). Les dimos grandes hojas de papel para trabajar individualmente.

Son ya capaces de escoger los instrumentos y las técnicas sin por ello perder su modo original de trabajar ni sus preferencias a la hora de seleccionar los medios de actuación. Extienden los colores, usan los rodillos, los goteos y chorreos, sobreponen unos colores a otros... Representan así la oscuridad, pero dentro de la oscuridad están nuestros miedos, nuestros sueños, las salpicaduras de luz, los ruidos que pasan. Añaden por ello otros colores capaces de suscitar otras imágenes mezcladas a la oscuridad. Las técnicas sugeridas y las seleccionadas por ellos permiten el resultado de imágenes que se perciben como si estuvieran naciendo de la oscuridad. (Fotografías 4, 5 y 6).

Los títulos que los niños dan a sus obras son extremadamente significativos: "Ojos en la oscuridad", "Pájaro en la oscuridad", "La oscuridad se me viene encima".



Fotografía n.º 4: "Pájaro en la oscuridad"



Fotografía n.º 5: "Ojos en la oscuridad"

Fotografía n.º 6:
"La oscuridad se me viene encima"



El gusto por experimentar posibilidades y por la intencionalidad

El placer de la manipulación tiende a superar el poder de la intencionalidad de la representación. Es difícil dosificar el color, esperar que se seque en función del resultado que se quiere obtener. El maestro juega un papel importante en lo que se refiere a la organización de esta dimensión técnica.

La búsqueda continúa con otros contenidos hasta una cada vez mayor autonomía por parte de los niños, tanto para saber usar las técnicas como para ser capaces prever y anticipar los resultados. Es muy importante escuchar a los niños y observarlos para darse cuenta de su grado de dominio consciente del proceso. Cuando procedíamos, en el contexto descrito, a afrontar nuevos contenidos, nos pareció aportuno registrar el monólogo de un niño de cuatro años mientras pintaba "El mar en una borrasca" utilizando todas las técnicas conocidas y haciéndolo de forma autónoma sin ningún tipo de ayuda por parte del maestro:

> *..."yo quiero empezar con el rodillo para hacer el círculo de una ola gigantesca... y voy por aquí y después hacia abajo y doy la vuelta y hago... otra ola que pasa por en medio. Es una ola justo como las que he visto en el mar. La ola pequeña la hago con la cuchara, quiero el color que se desliza, no me paséis los que no caen bien... así, voy también por aquí hasta la mitad del mar arriba y abajo porque las olas pequeñas están en la orilla y también en el medio del mar. Voy a hacer ahora los rascados para hacer el remolino, primero lo pongo todo de azul con un rodillo grande y después quiero el blanco y el alambre para rascar o el tenedor."*

La educación científica en la escuela infantil

¿QUÉ QUIERE DECIR "HACER CIENCIA" EN LA ESCUELA INFANTIL?

Comprender cómo entienden los niños/as, descubrir cómo miran y ven el mundo, resulta tan importante como la forma en que los adultos miramos y vemos el mundo. En los niños el *mirar* y el *saber mirar* está fuertemente ligado a cómo aprenden ellos a mirar y a ver. Son dos procesos que se desarrollan conjuntamente: cuanto más se observa, más se aprende a observar y a la inversa.

La forma de mirar alrededor no se aprende de la nada. Es preciso intervenir para ponerlas en funcionamiento y para poner en común las formas de observar que ya traen consigo los niños y niñas.

Los modos convencionales de ver las cosas no son suficientes para la construcción del conocimiento, por eso es preciso poner en relación los diferentes aspectos de la realidad con los lenguajes que nos permiten interpretarlos. Se puede decir que:

- existen modos de ser propios de la realidad ambiental, natural y artificial (el fuego quema, el agua se escurre...);
- existen formas específicas de pensar propias de la realidad cognitiva de cada individuo (observar, diferenciar, reconocer, intuir, razonar, imaginar...);
- existen modos determinados para actuar simultáneamente en el mundo externo y en el interno. Las cosas se llaman con un nombre, se describen con gestos, dibujos, representaciones, se organizan mediante esquemas, tablas...;
- existen infinitos modos de comunicarse con los otros.

Podemos decir que existen cuatro polos: el pensamiento, la realidad, la comunicación y la cultura que definen los ingredientes de la dinámica cognitiva.

En la relación que cada uno establece, momento a momento, entre estos cuatro elementos reside la "individualidad" personal y cultural de cada uno de nosotros, a través de la cual nos convertimos en los protagonistas de nuestro propio conocimiento.

En la construcción del conocimiento podemos identificar, entre otros, un proceso de *continuidad dinámica* que partiendo de los niveles iniciales y más indiferenciados nos lleva a alcanzar los niveles más especializados y sofisticados. Podemos identificar, también, un proceso de *multiplicidad dinámica* en el cual coexisten diversos modos de mirar (estrategias) en relación a una situación y en relación a los cambios que se producen en la misma situación. Por tanto en el análisis de un proceso de conocimiento gradual y progresivo no trataremos de identificar sólo los niveles o estadios, sino todo lo que tiene de complejidad la situación, no buscaremos sólo los indicadores de coherencia y univocidad sino también la parcialidad de resultados, la incoherencia, la redundancia, las superposiciones.

METODOLOGÍA

El punto de partida es el nivel de conocimientos del alumnado a partir del cual podremos introducir en la acción escolar experiencias para generalizar, para que los hechos se repitan más veces, para aprender a comunicarse y reflexionar sobre los hechos. La experiencia individual (actual, recordada, reproducida...) se

convierte en algo común a todos y sobre ello se reflexiona. Los contenidos seleccionados de la realidad deben permitir estimular actitudes cognitivas diversas. La discusión, la puesta en común en el círculo de puntos de vista diversos, la condivisión de significados, etc. lleva a convergencias sobre interpretaciones plausibles.

El rol del adulto es hacer de guía durante el proceso: no da soluciones sino que actúa de intermediario entre los conocimientos del niño/a, los hechos de la realidad y las interpretaciones de la cultura. Es, por tanto, un adulto capaz de leer los comportamientos y también las conversaciones y las opiniones de los niños y niñas, y a partir de ellos abrir nuevos itinerarios exploratorios, nuevas actividades de aprendizaje.

PROGRAMACIÓN

Estamos frente a un tipo de programación que ha de ser siempre releída a la luz del desarrollo individual y del conjunto, y que se desarrolla siguiendo tramas conceptuales.

Se trata de:

- Elaborar un amplio proyecto que incluya también temas complejos, sobre el que se pueda trabajar a varios niveles, con modalidades diferentes, entrelazando los más variados aspectos (formales, fantásticos, perceptivos, cognitivos, etc.).

- Preparar un espacio como clase en la escuela que recoja materiales e instrumentos (piletas, balanzas, lentes, muelles...) que permitan a los niños experimentar con el docente o con los compañeros, y no para coustatar hechos ya comprobados (no-experimentos), sino para llevar a cabo una investigación auténtica, una exploración que siga estrategias personales. Este tipo de trabajo se produce si existen los materiales y las condiciones adecuadas, pero sobre todo si existe el clima justo, si el docente transmite esta actitud, si prueba él/ella mismo, si sabe gestionar y organizar las pruebas, y estimular la génesis y comprobación de las hipótesis.

- El espacio se define como la historia de aquello que se ha hecho, como memoria que sugiere vínculos con el trabajo actual, que permite a los niños y niñas reconocerse, construir historia con respecto a los objetivos, fenómenos, transformaciones y con todo ello ir sedimentando sus conocimientos. Algunas partes pueden estar destinadas a un museo de elementos recogidos, a colecciones, a la sistematización de materiales.

UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL

El medio ambiente ha constituido siempre un tema importante para la escuela infantil. Ha ido recibiendo, con el paso del tiempo, connotaciones diversas. Si nos remontamos a hace diez años más o menos, recibía una consideración prioritariamente sociológica (visitas a los comercios, a lugares de trabajo, a ciertos servicios); o bien se mantenía una visión puramente estética de la naturaleza; o bien era introducido en la escuela en formatos reducidos como las semillas, etc. En estos años el ambiente ha sido entendido también como un espacio de vida relacional (la calidad de las relaciones en los diferentes ambientes).

Hoy vemos el ambiente como un sistema complejo, rico en una enorme cantidad de causas interrelacionadas que generan efectos interconectados, y que se van desarrollando con el paso del tiempo. Resulta necesario, por tanto, realizar una lectura distinta y construir un conocimiento del mismo en el cual los individuos y el ambiente interactúan.

En la escuela es preciso enseñar a los niños y niñas a vivir como miembros de una colectividad y, por tanto, no sólo a desarrollar las potencialidades individuales sino a construir también un sentido de la responsabilidad social.

El mundo no es sólo el mundo de los otros, es también el mundo de cada uno de nosotros. Si no respetamos el medio ambiente nos causamos daño tanto a nosotros mismos como a los demás.

¿Qué es la naturaleza?

La naturaleza real no se corresponde con la idea de una naturaleza idealizada, pura, incontaminada, sino como algo mezclado con lo artificial. Es preciso, pues, enseñar a los niños y niñas a vivir en un ambiente en el cual la naturaleza y la tecnología están estrechamente vinculadas, en el que lo que es natural está tejido con aquello que es producto de la actuación humana. Conocer el ambiente no es sólo conocer la naturaleza sino introducirse en los diferentes procesos en que individuo y ambiente se encuentran interimplicados.

¿Qué se puede hacer en la escuela?

- Reconocer los diversos aspectos del ambiente: los niños conocen las marcas de los coches, pero no las características de las plantas y de los animales.
- Investigar sobre las reglas de funcionamiento de las cosas para que se tenga la idea de estar viviendo en un mundo regulado, que se puede prever, y también para poder conocerlo mejor y poder vivir dentro de él en mejores condiciones.

– Descubrirnos a nosotros mismos: nuestras necesidades son tomadas como modelo para interpretar el mundo exterior. Resulta importante conocer a otros seres vivientes para construir modelos organizativos y de funcionamiento distintos de los nuestros. Sintiendo calor o frío, sintiéndonos bien o mal aprendemos a dimensionar las características del mundo exterior a nuestras capacidades.

¿Qué situaciones?

Es importante la educación ambiental porque los seres vivos tienen su propio modo de ser, sus tiempos, sus reglas que están ligadas a sus necesidades y por tanto no se les puede convencer de que hagan cosas contrarias a su naturaleza.

En efecto:

- comen lo que les gusta incluso durante las vacaciones
- no se separan cuando están cansados
- poseen ciclos de vida que son normalmente observables: nacimiento, muerte.

Se buscan relaciones de semejanza y diferencia.

Estudiando los cambios, se recorre un largo proceso de aprendizajes en torno a la causalidad, la construcción de la idea de tiempo, etc.

Resulta, sin embargo, fundamental captar las relaciones entre individuo y especie en la medida en que se pueden generalizar los comportamientos de un individuo a los otros que se comportan como él y también deducir del comportamiento de un grupo el de uno de sus miembros.

Se ponen en práctica, pues, estrategias de observación a través de las semejanzas, las diferencias. Se procede también a trabajar sobre clasificaciones, reagrupamientos por familias. Los tiempos de los individuos, de las especies, de las estaciones permiten comprender la gran cantidad de interacciones mutuas existentes en el ambiente: existen ritmos individuales, colectivos, fenómenos que se producen simultáneamente y otros sucesivamente, etc.

Resulta importante analizar desde muchos puntos de vista esta complejidad:

El ambiente no como algo que actúa solamente como "contenedor" estático	– red de relaciones – diferenciado – dinámico – se transforma continuamente – suceden cosas porque alguien interviene
No algo natural o algo social	– natural y social – red de fenómenos naturales, lingüísticos, culturales
No algo dado	– algo construido responsablemente

EXPERIENCIA: "EL BOSQUE"

Antecedentes

En la clase de 4 años habíamos tenido muchas conversaciones de grupo en el jardín de la escuela, planteando a los niños y niñas algunas preguntas del tipo: ¿qué es un jardín? ¿qué podríamos encontrarnos allí (animales, plantas, flores)? De las respuestas de los niños pudimos deducir que no sabían observar, que no conocían el nombre de los árboles, que no se percataban de las enormes diferencias y variedades de hierbas (para ellos la hierba estaba hecha de "hilos que se mueven con el viento").

Iniciamos pues un trabajo de observación, de recogida, secado y preparación de esquemas sobre tipos de hierbas. Salimos al jardín de la escuela para observar los árboles, preparamos pequeños carteles con sus nombres y se los colocamos. Finalmente ya hablamos del arce, de la acacia, del chopo, de la robinia, etc. y también de los troncos, ramas, hojas. Habíamos reconstruido árboles en clase, con material de desecho y los habíamos dibujado para facilitar la realización de otras observaciones, como por ejemplo: el espesor, la estructura, la dureza de los materiales, la forma de las hojas.

Visita al bosque de Santa Julia-Clase de 5 años[1]

Continuando con las observaciones y actividades del año anterior organizamos una excursión a un bosque situado en las laderas de los Apeninos, en las proximidades de Módena. Con la salida pretendíamos alcanzar ciertos objetivos determinados con anterioridad:

- Observar y describir los elementos de un ambiente complejo.
- Observar, buscar relaciones entre los elementos a través de las semejanzas, las diferencias y los cambios.
- Identificar algunos aspectos a través de los cuales se construye el concepto de ser viviente: nacimiento, crecimiento, transformación.

Preparación de las excursiones

En esta fase es cuando emerge la capacidad de planificación del docente que debe escoger el lugar más adecuado, conocerlo bien para poder decidir qué observaciones conviene priorizar.

[1] Esta actividad se realizó al día siguiente con los mismos niños y niñas que habían participado en la experiencia narrada en el apartado anterior.

Después se buscan algunos soportes didácticos: presentamos a los niños y niñas algunas publicaciones sobre los animales pequeños de los setos y de los fosos (en general poco conocidos).

Buscamos los esquemas de los árboles presentes en ese bosque: encinas, sauces, abetos, castaños, zarzas. Preparamos después un gran mural coloreado con una gran zona marrón que indicaba la zona bajo tierra, una zona verde que indicaba el bosque bajo y una zona azul que indicaba el cielo.

Preparamos además las mochilas para la salida. En ellas se metieron: lupas, papel milimetrado ("mapa de ingeniero"), hojas y colores para las anotaciones, botes, herbario, prismáticos, saquitos, paletas...

La excursión

Una vez llegados al bosque, nos repartimos en varios grupos y comenzamos la exploración. A cada grupo se le entregó el esquema de un árbol con el compromiso de reconocerlo en la realidad. Con el papel milimetrado y una cera de color se hacía un calco del tronco, se recogían hojas, se reproducía rápidamente la estructura con el lampostil.

Representamos y fotografiamos también las matas, las flores, las hierbas.

Pudimos observar los animales pequeños (arañas, saltamontes, hormigas, libélulas) dándonos cuenta de lo que hacían, de lo que comían, de dónde se escondían.

Los niños se mostraron muy curiosos ante la tierra, que estaba muy seca y presentaba grietas y hendiduras de las que se veía salir pequeños animales. Recogimos también una muestra de tierra sin pisar para poder observarla y ver los animales que contenía en su interior.

Con ayuda de los prismáticos miramos entre las ramas de los árboles para poder descubrir los nidos y el vuelo de los pájaros.

Actividad en la escuela

En los días siguientes a la salida dejamos a disposición de los niños/as el material recogido, las fotografías, las representaciones, los registros de sonidos y ruidos del bosque.

Les propusimos representar los árboles que habíamos visto recordando la disposición de las ramas, su grosor, la rugosidad del tronco, etc. Tras esta petición individual, ellos, manteniendo la subdivisión por grupos de la excursión, diseñaron un gran árbol utilizando material de desecho, trozos de corteza, varios tipos de papel, ...

Se presentó un problema, en torno al cual discutieron, sobre cómo hacen los árboles para mantenerse de pie. La discusión se amplió posteriormente al nacimiento y crecimiento de los árboles.

Entre las hipótesis más creíbles para ellos estaba seguramente la de que, como casi todo lo que les rodea, también los árboles se compran o bien nacen de su madre o de una semilla que contiene un árbol muy pequeñito. El papel del maestro/a en las conversaciones, no es el de dar respuestas, sino el de permitir el debate entre las opiniones, facilitar la participación de todos, centrar el tema que se discute y poner de manifiesto las diversas hipótesis que van surgiendo.

Observamos, describimos, representamos las hojas, las flores y los animales del bosque. Lo que más fascinó a los niños/as fue la tierra, tanto por la gran cantidad de animalitos que contenía como por su curiosa consistencia, capaz de romperse y de volverse a unir. Discutían entre ellos sobre el tema:

Andrea: *La tierra cuando el sol está caliente, viene el calor a la tierra y la hace sudar y la tierra se queda seca. Si uno la coge, se desmigaja. Cuando está mojada se pega porque se vuelve barro. Es el agua lo que la hace blanda y moldeable.*

Julia: *¡Por eso en la montaña había grietas! Quizás todo el mundo la pisa y poco a poco se va desmenuzando. Si no sería una roca, pero es tierra.*

Catalina: *Cuando iba a la playa hacía albóndigas de tierra. Se necesitaba un poco de agua y la arena seca. Después las metía debajo de la tumbona que hacía de horno.*

Liljka: *Yo hacía bolas en la playa. Cogía arena seca, las ponía encima de la tumbona pero por la noche se rompían. Nadie las tocaba porque nadie estaba despierto y por la mañana, cuando iba, las encontraba todas rotas.*

Thomas: *¡A lo mejor era el viento!*

Julia: *Un día en la playa, cogí arena mojada de la orilla, después hice un montón de bolas de arena y estaban todas juntas. Cuando se secaron se hacían grietas porque el sol las calentaba por dentro. Se calentaba todo y con el calor se rompían.*

Para estudiar el pensamiento de los niños y niñas, para que sean ellos mismos los autéuticos protagonistas del aprendizaje, resulta indispensable registrar las conversaciones, releerlas, comprender sus distintos puntos de vista y las estrategias que ponen de relieve.

Aunque no habíamos previsto el interés que iba a suscitar la tierra, nos pareció oportuno profundizar en ello y, por tanto, modificar la programación abriendo

un gran paréntesis en torno al "comportamiento" de los materiales. Esta experiencia nos permitía mirar las cosas por dentro, esto es, un modo de observar trozos muy pequeñitos y de analizarlos por entero.

"VAMOS A HACER ALBÓNDIGAS"

Se trata de una experiencia, el hacer bolitas, que los niños y niñas repiten con mucha frecuencia en el jardín, en la playa, etc. pero que nunca tienen la oportunidad de analizar con la ayuda de una persona adulta.

En la escuela infantil no es necesario buscar experiencias originales para reflexionar sobre ellas, incluso puede resultar mejor tratar de ver con ojos distintos aquella que pertenecen a la vida cotidiana de los niños.

Propusimos la actividad de hacer albóndigas con harina blanea, amarilla, azúcar, agua. En el curso de la actividad se han suscitado diversos problemas. Por ejemplo: ¿este material es adecuado para hacer bolas?, ¿qué te falta todavía?, ¿dónde ha ido a parar el agua? Los niños se dau cuenta de que existe una relación de cantidad entre los ingredientes, que hacen falta gestos muy precisos para obtener una forma redonda.

Reflexiones de los niños

Elena: *En la harina ya no hay leche, la leche se ha metido dentro de la harina, se ha colado por las grietas de la harina, se ha pegado. La harina se ha hecho pastosa. ¡Mira he hecho una pasta!*

Silvia: *Porque la harina y la leche se pegan juntas.*

Andrea: *El líquido va siempre hacia dentro y lo moja todo. Se disuelve y va dentro.*

Francisco: *Le he echado mucha leche. Se me ha hecho muy dura, parece una pelota de tenis. Se rompe enseguida, ¡boh!... Seguramente hay que hacerla más blanda.*

Esteban: *Se me ha hecho un pastel, las albóndigas no quieren salir a esta hora...*

Francisco: *Seguramente es necesario dejarlas secar...*

De cada grupo surgen hipótesis que son confrontadas y permiten utilizar nuevos materiales y estrategias sobre algunas eonclusiones provisionales. Experiencias posteriores pondrán nuevamente en discusión las hipótesis y nos permitirán seguir avanzando en la investigación.

UNA REPRESENTACIÓN COLECTIVA

Los niños y niñas van colocando en el gran cartel preparado antes de la salida las representaciones de los árboles, de los animales, de las matas... Inmediatamente se suscitan problemas con respecto a cómo colocarlos y cómo compaginar unas cosas con otras (qué cosas conviven con otras).

Nos damos cuenta de que es necesario suministrar más información a los niños/as sobre la vida de los animales y de las plantas, por lo que colocamos en el rincón de las ciencias algunos libros sobre el tema.

Los ojean, los leen con nosotros y juntos seleccionamos informaciones sobre los ritmos vitales, los espacios, las necesidades de los seres vivos. Constantemente se van añadiendo elementos en el mural: migas y semillas para las hormigas, flores para las mariposas y las abejas...

¿CÓMO SE IMAGINAN UN ANIMAL QUE VIVE BAJO TIERRA?

Además de observar y describir las cosas de la realidad, tratamos de promover la imaginación (no tanto fantasía cuanto capacidad para elaborar datos). De las descripciones y representaciones de los niños destacamos su capacidad de poner en juego las observaciones realizadas, de captar las relaciones individuo-ambiente:

El ciempiés

Catalina: *Tiene tantas patas porque así camina mejor. Excava con los cuernos que son duros, pero si excava muy fuerte se rompen. No tiene orejas porque él no quiere oír nada. Tiene ojos porque desde su trozo de tierra quiere ver a sus hijos por fuera, qué hacen y lo demás. No le va tierra a los ojos porque tiene la cabeza fuera de la tierra. Pero por la noche la mete dentro y cierra los ojos y se tumba. Después por la mañana se dobla para mirar fuera.*

El gusano

Julia: *Lleva siempre una bola, siempre muy gruesa, en el cuerpo. Camina sólo por la mañana porque de noche sólo los murciélagos y los búhos pueden ver y por la mañana están ciegos. Es así, un poco marroncito, si hay grietas pequeñas en la tierra entra un poco de luz y él puede ver. Tiene muchas patas porque ha nacido así, con pocas patas no estaría en equilibrio.*

El topo

Esteban: *Tiene el hocico en punta para poderlo meter dentro de la tierra e excavar su comida. Sus ojos son seguramente especiales, creo que tiene pelos por todas*

> *partes, así en el invierno se protege del frío. Las orejas le sirven para saber por dónde está andando, siente los ruidos.*

Añadimos los animales que viven bajo tierra al gran mural. Así resulta más evidente que en el ambiente existen relaciones infinitas: este se hace el nido cerca de las raíces de este otro, esto come a esto otro, esto hace la sombra a aquello...

Entre las muchas relaciones posibles seleccionamos la de la comida.

Esquema de la alimentación

Preparamos un esquema con flechas. Escogimos este sistema de representación porque los niños ya lo habían usado en más ocasiones (itinerarios, juegos de dirección).

Este sistema conviene porque visualiza las relaciones mejor que cualquier otro sistema de representación y es posible construirlo paso a paso. En el esquema las flechas rojas indicaban "come" y las flechas azules indicaban "es comido". A la luz de estas convenciones los niños pegaron la imagen de una mariposa que comía flores, que a su vez comía tierra, etc. El esquema se complica mucho si se tiene en cuenta que son tantas las cosas que suceden simultáneamente.

Esquemas individuales

Para comprobar si el esquema general había sido bien entendido por todos, si todos están en condiciones de razonar sobre las relaciones, pedimos a los niños y a las niñas que pegaran individualmente imágenes de animales, plantas y flores y de relacionarlos a través del sistema de flechas.

Algunos, incluso habiendo escogido muchas imágenes las relacionaron dos a dos (esto come la carne de esto), otros fueron capaces de establecer relaciones múltiples (la ardilla come la bellota que sale en el árbol, que come la tierra y también los hongos).

Conversación colectiva

Discutimos si los animales, las flores, las plantas para vivir sólo necesitan comer. Los niños y niñas identifican muchas necesidades, entre otras la de descansar y de respirar. Discutimos también sobre las necesidades del hombre y en este caso salió el problema del crecimiento y de la transformación en el tiempo.

Regreso a la experiencia directa

Los padres y madres colaboraron en la adquisición de plantas que colocamos en clase y cuidamos, preparando para cada una de ellas un calendario del riego, el abono, la temperatura, la exposición a la luz.

En primavera observamos algunos pequeños animales del jardín (hormigas, lombrices).

Estas experiencias nos permitieron verificar la actitud de los niños/as, sus estrategias cognitivas, su capacidad para analizar a través del establecimiento de semejanzas y diferencias, de situar las cosas en el espacio y el tiempo.

7. CONTEXTUALIZACIÓN DEL MODELO CURRICULAR HIGH/SCOPE EN EL ÁMBITO DEL "PROYECTO INFANCIA"

Julia OLIVEIRA-FORMOSINHO
CEFOPE-Universidad del Miño
Braga

Introducción

El "Proyecto Infancia: Contextualización de Modelos de Calidad" es un Proyecto de investigación e intervención en el ámbito de la metodología de la Educación Infantil realizado por un equipo, coordinado por Julia Formosinho, de docentes investigadores del Centro de Formación de Profesores y Educadores de Escuela Infantil de la Universidad del Minho.

El Proyecto intenta identificar modelos de calidad para la Educación Infantil y adaptar esos modelos al contexto portugués. El primer modelo en ser contextualizado fue el modelo High/Scope.

Este trabajo presenta la primera fase de contextualización de dicho modelo. En ella se reflejan varias de las cuestiones esenciales en cualquier proceso de contextualización.

La contextualización pasa por un debate sobre la relevancia cultural de las premisas teóricas que forman parte del modelo y de la rutina diaria de su puesta en práctica. Para llegar a concretarse en un proceso de utilización del programa en el marco cultural del que forma parte.

Así en este Proyecto de contextualización se plantearon estas cuestiones: ¿Cuál es la relevancia del modelo High/Scope para la realidad cultural y educativa portuguesa? ¿Cómo es que un equipo de formadores trabajando conjuntamente con un equipo de profesionales podrían hacer suyo el modelo? ¿Cuál sería el proceso adecuado para dar apoyo a la experimentación práctica del modelo? Cómo reaccionan los padres y madres de los niños y niñas que acuden a las clases donde se lleva a cabo la experimentación?

Este trabajo se inicia con una descripción breve del "Proyecto Infancia" y a continuación se presenta el primer modelo curricular en proceso de adaptación: el modelo High/Scope.

Para proceder a esa presentación se ofrece como introducción, una historia evolutiva del currículo High/Scope y una breve información sobre su fundamentación teórica. Se pasará, después, a un análisis de la estructura curricular del modelo, en alguno de sus aspectos clave tales como: espacios, materiales, rutina diaria, interacción niño-adulto. Todo esto se hará a la luz de una de las ideas centrales del modelo: la construcción de la autonomía por el niño/a, tanto a nivel intelectual como moral.

Se concluirá volviendo al "Proyecto Infancia" con algunas reflexiones sobre el apoyo que el Proyecto da a los niños y niñas en las aulas donde se lleva a cabo, para la construcción de la interdependencia y de la pertenencia.

Eso nos permitirá hacer una referencia a la cultura portuguesa, como fuente curricular en las aulas de actividades, y de paso nos dará pie para concluir abordando la cuestión de la calidad en la Educación Infantil.

Presentación del "Proyecto Infancia" como marco de contextualización del modelo curricular High/Scope

OBJETIVO, VERTIENTES Y EQUIPO*

Como dijimos, el "Proyecto Infancia" tiene como *principal objetivo* la identificación y la contextualización de modelos de calidad contrastada en Educación Infantil. El Proyecto tiene *tres vertientes:* la investigación, la formación y la intervención sobre el terreno.

La *investigación* incide sobre la identificación de los modelos de calidad y sobre la investigación de campo de los procesos y de los resultados de los modelos que, una vez contextualizados, son llevados a la práctica en los centros educativos infantiles integrados en el Proyecto.

El énfasis en la calidad se justifica porque está probado que sólo los programas de calidad tienen efecto duradero en la vida de los niños. Existe consenso en

---

* El Proyecto es *financiado* por la Fundación Aga Khan y por la Fundación Calouste Gulbenkian.

El *grupo universitario del Proyecto* está formado por docentes del Departamento de Ciências de Educação da Criança del Centro de Formação de Professores e Educadores de Infância, de la universidad del Minho (Braga): Julia Formosinho (coordinadora), Cristina Parente, Dalila Lino, Fátima Vieira, Helena Vasconcellos, Paula Cristina Martins.

El Proyecto ha sido largamente discutido con *investigadores portugueses*: Joaquim Bairrao, Emília Nabuco. Isabel Cruz, Teresa Vasconcelos, Cristina Figueira, Sergio Niza. Tiene además *consultores internacionales* con los que ha dialogado intensamente: David Fontana, Bernard Spodek, Lilian Katz, Miguel Zabalza y Kathy Silva.

identificar como uno de los aspectos de la calidad la elevada formación de las educadoras de infancia. De ahí que el Proyecto priorice la *vertiente de formación* sobre las de investigación e intervención sobre el terreno.

La formación de las educadoras de infancia integradas en este Proyecto se lleva a cabo en tres niveles: en el ámbito de la formación inicial (nivel de bachillerato, 3 años tras la enseñanza secundaria), en el ámbito de la formación especializada (curso de estudios superiores especializados de dos años tras el bachillerato, confiriéndole un grado equivalente a la licenciatura) y en el ámbito de la formación continua. A este nivel (formación continua) el Proyecto está en curso desde el año lectivo 1991-1992.

La *intervención sobre el terreno* se hace a través de la puesta en práctica de los modelos contextualizados. El primer modelo contextualizado es el el modelo High/Scope. Su aplicación es llevada a cabo por educadores en formación en el curso de estudios superiores especializados. Participan también alumnas en prácticas supervisadas de los cursos de formación inicial.

A este nivel el Proyecto se inició en 1992/93 en 20 aulas de Educación Infantil del distrito de Braga, a las que asisten cerca de 400 niños/as. En el año lectivo de 1993/94 se incorporaron 20 aulas más. Formaron parte del Proyecto en el año 1992-93, 20 profesionales que realizaban un Curso de Estudios Superiores Especializados, en el CEFOPE, 15 alumnas del curso de bachillerato y el equipo universitario con sus consejeros nacionales e internacionales. En el año lectivo de 1993-94 se integraron otras 20 educadoras, más sus niños –alrededor de 400–.

En el momento de redactar este capítulo (marzo del 95) el Proyecto incluye 35 educadoras infantiles y 700-800 niños. Ya se inició en el año lectivo de 1994-95 la contextualización de un nuevo modelo, el Modelo de la Escuela Moderna, que abarca en la actualidad cerca de 100 niños.

PUNTOS DE PARTIDA DEL "PROYECTO INFANCIA"

1. La premisa básica en que opera el Proyecto es la del constructivismo: el ser humano (niño o adulto) construye su propio conocimiento en interacción con los objetos, las ideas y las personas.

2. Otra premisa nos dice que es la calidad de la interacción la que determina la calidad de esa construcción del conocimiento.

3. Una consecuencia de esas dos premisas es que los contextos de la vida del niño y del adulto tienen que ser adecuados al tipo de interacción que propicia la construcción del conocimiento.

a) Tomando como ejemplo el Programa High/Scope, podemos verificar que la preocupación por la interacción constructora de conocimientos

comienza a nivel de espacios y materiales, esto es, a nivel del mundo físico de los objetos. Pero se extiende a la interacción con el mundo de las personas (niños y adultos) con quienes cada niño comparte ese mundo físico. Y se prolonga en la interacción con las ideas que se generan en ese mundo compartido. Pero en este programa la preocupación por la interacción constructora de conocimientos se prolonga hasta alcanzar la organización de una rutina diaria: un mundo rico de actividades y de experiencias, libres u organizadas pero siempre en una secuencia previsible, que permite al niño/a experimentar la realidad desde varios puntos de vista.

b) Esta consecuencia práctica está presente también en la atención prestada por el Proyecto Infancia a la creación del espacio exterior (recreo), y a la interacción en el seno de la familia y de la comunidad.

4. El niño aprende tomando la iniciativa. El adulto debe, por tanto, aprender a construir un ambiente donde él pueda tomar iniciativas. El niño debe aprender interactuando. El adulto aprende a ayudar al niño a desarrollar esa interacción. El niño es activo, el adulto debe serlo también.

5. El "encuentro" adulto-niño y niño-niño son espacios comunicativos donde se construyen los conocimientos, se desarrollan los afectos, donde el niño crece y se aprópia de la cultura que le rodea y donde el educador se recrea profesionalmente.

El currículo High/Scope para la Educación Infantil

HISTORIA Y EVOLUCIÓN

La pregunta sobre lo que debe ser la Educación Infantil no puede ser objeto de una única respuesta, completa y definitiva. Las finalidades que se le atribuyen dependerán de aquello que se piensa sobre el mundo, el ser humano, la vida, la naturaleza, el niño, el aprendizaje y el desarrollo, pero depende también del momento histórico y del contexto social y cultural en el que se plantee la pregunta.

Así pues, presentar el currículo High/Scope para la Educación Infantil requiere hacer un análisis tanto en términos de lo que se puede llamar una teoría de la educación (Kohlberg y Mayer, 1987) –que incluye su punto de vista sobre el ser humano, la vida y el aprendizaje– como en términos evolutivos. Siendo este currículo hoy una perspectiva de la Educación Infantil muy conocida, ha ido recibiendo en su transcurrir histórico muchas aportaciones. Desde el *Perry School*

Project hasta nuestros días se ha ido generando esa perspectiva a través de un diálogo muy intenso entre sus creadores y los prácticos sobre el terreno, entre todos éstos y los investigadores, entre todos ellos y los teóricos que aportaban nuevas contribuciones para su reformulación. Este currículo representa una construcción progresiva de conocimiento sobre la Educación Infantil que se ha ido constituyendo a través de la acción y la reflexión sobre la acción a varios niveles: el del niño, el del educador, el del investigador y el de la interacción de todos ellos en la construcción del la acción educativa.

El currículo High/Scope se sitúa en el marco de una perspectiva de la Educación Infantil basada en la psicología del desarrollo. Fue iniciado en la década de 1960 por David Weikart, Presidente de la Foundation of Educational Research High/Scope, con sede en Ypsilanti, Michigan. David Weikart había trabajado como psicólogo en el distrito escolar de Ypsilanti, a finales de la década de los 50, atendiendo a niños y niñas con necesidades educativas especiales. Esta experiencia profesional lo motivó para desarrollar un programa de Educación Infantil que preparase a estos niños para la entrada en la escuela. Nace así, en 1962, el *Ypsilanti Perry Pre-School Project* que representa la primera piedra de lo que es hoy el currículo High/Scope pero que, como es natural, estaba aún muy lejos de la estructura que presenta hoy.

Primera Fase:
Educación Compensatoria

El Proyecto Perry se guiaba por consideraciones de orden muy general que, por lo menos, identificaba lo que los autores querían que no fuese, es decir:

a) No querían que fuese meramente un código de "buenas maneras o bnenas costumbres".
b) No querían que fuese solamente un apoyo al desarrollo socio-emocional del niño (forma convencional entonces de concebir la Educación Infantil).

Históricamente el nacimiento del "Proyecto Perry" se sitúa en el contexto del Movimiento de Educación Compensatoria de los años 60 y en el ámbito de las preocupaciones por la igualdad de oportunidades educativas. Esta preocupación, ampliamente documentada en la literatura sobre educación (Formosinho, 1992) llama la atención sobre la necesidad de crear situaciones que promuevan esa igualdad y, a través de ella la igualdad de oportunidades económicas y sociales. Se sitúa, pues, todavía en un naciente rechazo de la posición de quienes consideraban el desarrollo intelectual como mero aprendizaje de capacidades específicas a través

de la repetición y memorización[1]. De hecho, David Weikart y sus colaboradores deseaban, en parte por las propias características de la población infantil específica en que estaban interesados –niños con dificultades de aprendizaje– que el programa trabajase sobre el desarrollo intelectual del niño. Pero, sin embargo, no querían hacerlo en el ámbito de la psicología educacional predominante en ese momento en los Estados Unidos –el behaviorismo–.

Los presupuestos centrales del Proyecto Perry son los siguientes:

a) El aprendizaje se hace a través de la acción del niño y no por repetición o memorización.
b) El currículo se dirige a los procesos subyacentes del pensamiento.

En resumen, como respuesta al grupo de niños a que inicialmente se dirigían –los niños con dificultades– el programa se centró en la cuestión del desarrollo intelectual. Lo hacía en el marco de una tradición psicológica que pronto emergerá con gran fuerza en los E.U.A. –la tradición de la creencia de que la actividad infantil constituye el eje central para la acción educativa–. Esta emergencia doctrinal tiene lugar a través de la divulgación creciente de Piaget, aunque ya había precedente en los Estados Unidos. En esta tradición de creencia en el niño como ser competente para la actividad educativa se impone hacer una referencia a John Dewey.

Segunda Fase:
Tareas Piagetianas/Tareas de aceleración

En el inicio de la década de los 60 surgen en los EE.UU. varias presentaciones de la obra de Piaget entre las cuales, como la fundación High/Scope destaca, se encuentra la hecha por David Hunt. Las aportaciones de Piaget, combinadas con la contribución de Smilansky en lo que se refiere al desarrollo de rutinas diarias y del ciclo planificación-acción-revisión ("plan-do-review"), constituyen las fuentes principales para lo que se puede llamar la segunda fase del programa cuya descripción se puede encontrar en Weikart et al. (1971). Sin embargo, el peso de la tradición en la que los profesores habían construido sus conocimientos se hace naturalmente sentir coexistiendo con la aceptación de los objetivos humanistas de la psicología del desarrollo[2]. Así, en esta fase, el currículo, llamado "currículo de orientación cognitivista", se asienta en:

[1] Esto se incluye en el marco del debate por entonces en auge, sobre los paradigmas del análisis psicológico y sus implicaciones pedagógicas.
[2] A este nivel, siendo central la figura de Piaget, la fundacióu High/Scope reconoce siempre otras contribuciones valiosas y destaca algunos nombres como el propio Hunt, uuo de los divulgadores de Piaget, Kohlberg, Flavell, Elkind.

a) La definición del desarrollo psicológico como la finalidad de la educación.
b) La definición del papel del profesorado como promotor del desarrollo psicológico infantil.
c) La creación y utilización de tareas que promuevan las estructuras propias de cada estadio y que permitan que el niño avance hacia el estadio siguiente.
d) La creación de una rutina diaria estable con un ciclo central de planificación-acción-revisión *(plan-do-review)*.

En cierta manera, en esta segunda fase, la inspiración de Piaget fue tomada de forma un tanto rígida y el programa se organizó en torno a la preparación de tareas que permitieran "acelerar" el desarrollo de los niños y niñas. Sin embargo, la constante apertura a la práctica, que caracteriza este programa desde el comienzo hasta nuestros días, y las contribuciones inestimables de Sara Smilansky en la estructuración de la rutina diaria (todo esto en el contexto de un debate creciente sobre las repercusiones para la educación, de la teoría de Piaget) permitieron a los autores del programa tanto oír críticas como hacer su propia autocrítica. Surge, así, pues una tercera fase del Programa High/Scope: la fase de las "experiencias-llave".

Tercera Fase:
Experiencias–llave:
de la aceleración a la construcción

Fue en el inicio de la década de los setenta cuando el desarrollo de lo que hoy comúnmente se llama "currículo High/Scope" entró en su tercera fase. La mejor descripción de esa fase se encuentra en el libro de Hohmann, Banet y Weikart (1979), sobre "el niño en acción"[3]. Las características diferenciadoras de esta tercera fase son:

a) La organización de la experiencia educativa en torno a "experiencias-llave".
b) La reconceptualización del papel de las personas adultas.

Naturalmente la experiencia de práctica educativa adquirida por el equipo High/Scope durante estos años de trabajo, constantemente reflexionada, ejerció influencia decisiva para que el programa destacase una nueva manera de afrontar el papel del adulto y de apoyar la actividad educacional del niño.

En la fase anterior el profesorado presentaba tareas y hacía preguntas para trabajar el estadio de desarrollo en el que el niño estaba. Esto significa que muchas veces éste ya conocía la respuesta. Ahora, en esta tercera fase, se considera que el

[3] Existe una traducción de este libro en lengua española: *Niños pequeños en acción*. Edit. Trillas, Méjico.

papel del adulto es el de generar oportunidades y propuestas de actividades para que el niño realice experiencias de aprendizaje. El adulto hace esas propuestas, crea esas oportunidades en el marco de un ambiente educativo estimulante en cuya preparación ha trabajado previamente.

En cierta manera, esta evolución de la práctica corresponde a una evolución de la lectura de Piaget como fuente de inspiración educativa: de una enseñanza directa para facilitar (a veces acelerar) las estructuras de desarrollo, donde el adulto tenía necesariamente un papel central (sabía lo que quería acelerar y definía medios educativos para hacerlo con estrategias muy directivas) se pasa ahora a poner al niño en contacto con una realidad educativa estimulante donde se confía en que él, por su propia iniciativa, construya el conocimiento, teniendo, por tanto, la persona adulta un papel menos directivo y más de apoyo y soporte.

El currículo así concebido pasó a ser utilizado de forma flexible con diferentes poblaciones infantiles: más favorecidas y menos favorecidas, en programas bilingües, en programas para niños con necesidades educativas especiales, etc. En los primeros años de la década de los ochenta el currículo se hace también extensible a los tres primeros años de la Educación Primaria y está en este momento siendo extendido a las escuelas infantiles.

El conjunto de las nuevas adquisiciones que hicieron desarrollar el currículo hasta esta fase son, por tanto:

1) Centrarse en el desarrollo intelectual infantil.
2) La opción por el aprendizaje activo.
3) El desarrollo de los procesos subyacentes de pensamiento como finalidad de la educación.
4) El desarrollo de una rutina diaria, con un ciclo de planificación-acción-revisión (*plan-do-review*).
5) La creación de las experiencias-llave.
6) La concepción del papel del adulto como menos directivo y más generador de autonomía en la acción del niño y la niña.

Cuarta Fase:
El niño/a motor del aprendizaje
a través del diálogo

Probablemente se podría decir que la conceptualización del currículo High/Scope está en una cuarta fase. De hecho, cuando se contacta con miembros del equipo High/Scope se hace evidente su constante reflexión a partir de la práctica. Esta práctica venía simultáneamente a reducir el papel directivo del adulto y a concebirlo de otras formas que permitan al niño mayor acción, mayor iniciativa y mayor posibilidad de tomar decisiones.

No quiere con esto decirse, que se minimice la actividad del educador. El educador también es activo, también tiene iniciativas, también toma decisiones. Pero su actividad nunca puede ser intrusiva en relación a la actividad infantil. No puede dirigirla o paralizarla. La actividad del profesorado es anterior a la actividad del alumnado, preparando espacio, materiales, experiencias para que los niños y las niñas puedan entonces desarrollar una actividad autoiniciada. Una vez comenzada la actividad del pequeño, el papel de la persona adulta es, en la mayor parte de las veces, el de observar y apoyar y, posteriormente, el de analizar la observación y tomar decisiones en lo que se refiere a las propuestas educativas.

De hecho en esta cuarta fase fueron refinados los instrumentos que permiten esta actitud analítica del adulto en relación a la práctica: el P.I.P. (perfil de implementación del programa) y el C.O.R. (registro de observación del niño).

El análisis de estos instrumentos de trabajo, que permiten al educador *observar* a los niños y niñas y tomar decisiones sobre la planificación de la actividad pedagógica al nivel de la práctica, muestra claramente que el centro de acción educativa es el niño/a real y no los estadios "teóricos" de Piaget. De hecho, la observación del niño individual y el conocimiento de todo el grupo son, junto con el conocimiento básico del currículo en que Piaget está presente, la primera fuente para la planificación del equipo docente y para la construcción de la práctica en el aula. Aprender a observar a los pequeños exige la elaboración de instrumentos adecuados para hacerlo de una manera sistemática. A través de la observación se sabe mucho sobre cada niño: lo que hace solo, lo que hace cuando se le apoya, lo que despierta su interés y sostiene su atención, lo que ambiciona hacer, aquello que le gusta y que no le gusta. En resumen, lo que piensa, lo que siente, lo que espera, lo que sabe o puede llegar a saber. No hay acción educativa que pueda ser más adecuada que aquella que tenga la observación del niño como base para la planificación. Es eso lo que permite al adulto programar y actuar tomando como base la tensión creativa entre una perspectiva curricular teóricamente sustentada y un conocimiento real de los intereses, necesidades, competencias y posibilidades de los niños y niñas.

La segunda fuente curricular son las *experiencias-llave* (de inspiración piagetiana) que son, antes que nada, propuestas de actividades educativas que se hacen a los niños/as y que ellos autónomamente van a realizar.

Se puede así decir que los niños se convirtieron decididamente en el motor central del programa y que se clarificó cuál era el papel de la persona adulta y cuál el de la teoría en el currículo.

De alguna manera, esto permite decir que se creó o refinó un modelo de formación del profesorado que permite que el Proyecto curricular sea coherentemente trabajado en la práctica.

La ampliación de los ámbitos de las experiencias-llave a que se procedió en

esta cuarta fase, así como el modelo de formación docente que se fue creando, muestra aquello que se acaba de afirmar (anexo 1)[4].

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL CURRÍCULO

Explorar la fundamentación teórica del currículo High/Scope nos conduce a verificar cómo es que la teoría se convierte en el marco de referencia para la pedagogía que a su vez se concreta en prácticas educativas. Esta fundamentación teórica nos conduce necesariamente a Piaget y al paradigma basado en la psicología del desarrollo.

El paradigma desarrollista

Los teóricos cognitivo-desarrollistas, desde Piaget a Kohlberg, (tal como los piagetianos Flavell, Elkind, Hunt y Furth), que describen el desarrollo humano en términos de estadios secuenciales de pensamiento, son la base reconocida del programa. Con todas sus diferencias estos teóricos tienen un núcleo duro que les es común y que forma la estructura básica del paradigma del desarrollo: *el desarrollo es secuencial y se organiza en estadios con las siguientes características:*

a) Cada estadio representa una estructura cualitativa propia.
b) Estas estructuras cualitativamente diferentes forman una secuencia invariante (fija) de desarrollo.
c) Esta secuencia invariante de desarrollo es universal.

Los estadios de desarrollo representan marcos conceptuales y estrategias de solución de problemas que determinan una *organización estructural básica* con la que las personas traducen la realidad externa.

El desarrollo a través de esta secuencia no es automático ni unilateral, se hace en la interacción con el ambiente.

Piaget es el padre de gran parte de las elaboraciones conceptuales sobre el desarrollo humano que acaban de mencionarse y que es importante integrar en el conjunto de su perspectiva epistemológica. De hecho, la descripción psicológica presenta el desarrollo del pensamiento del niño y la niña a lo largo de la infancia. Se establece una explicación de cómo el niño piensa en cada uno de los momentos de su desarrollo. Siendo fundamental para quien educa tal información, no es suficiente para basar en ella todas las decisiones educativas. De hecho dentro de la

[4] La revisión del libro *Niños pequeños en acción* anunciada para muy pronto y que la Fundación Calouste Gulbenkian va a traducir evidenciará estos puntos de vista.

obra de Piaget encontramos otra contribución que algunos, como Kamii, piensan resulta ser tanto o más decisiva para el acto educativo que la contribución anterior: su *análisis espistemológico*. Piaget se distancia tanto de los empiristas, que creen que el conocimiento viene del exterior a través de la información sensorial originada en los sentidos, como de los racionalistas, que defienden que la razón es la forma de obtener el conocimiento. Piaget se opone al empirismo diciendo que la experiencia sensorial por sí sola no es suficiente para elaborar el conocimiento y se opone a los racionalistas diciendo que de ser cierta esa perspectiva el conocimiento supondría una capacidad innata que se manifestaría con el tiempo. Para Piaget, el conocimiento es construido por el sujeto en interacción con el mundo físico y social siendo, por tanto, indisociables la experiencia sensorial y el raciocinio. Así, para Piaget el sujeto construye la inteligencia y el conocimiento a través de un proceso sucesivo de interacciones donde las invariantes funcionales del desarrollo –los mecanismos de asimilación y acomodación– tienen un papel vital.

Dentro de esta perspectiva piagetiana, Kohlberg y Mayer desarrollaron la idea del: "development as the aim of education", o sea, el desarrollo como finalidad de la educación. Para que tal cosa se produzca es necesario convertir al niño/a en el centro del proceso educativo, esto es, partir de su estadio actual de desarrollo y apoyar su recorrido para el estadio siguiente. El niño/a no es un mero receptor de información, no es una máquina fotográfica que imprime en un film interior las estructuras del ambiente, es antes que nada el constructor de su inteligencia y de su conocimiento. Es preciso, pues, crearle espacios de actividad auto-iniciada y apoyada, es preciso crearle oportunidades de experimentar con la realidad y, así, comenzar a pensar, construyendo el conocimiento de la realidad y la realidad del conocimiento. Las ocasiones de confrontarse con los demás, con sus iguales –oyendo su perspectiva sobre la situación, sobre el problema, sobre el acontecimiento, teniendo tiempo para discutir, debatir, defender puntos de vista– constituyen un proceso rico, intelectual y socialmente, que permite clarificar el propio pensamiento al ver y escuchar el pensamiento de los otros, y percibir su posición en comparación con la propia.

Conviene explicar aunque sea brevemente la evolución de la presencia de Piaget en la práctica educativa.

Tres formas de utilizar la teoría de Piaget en la educación: de la utilización literal a la utilización libre

Para Piaget, si el adulto está de hecho empeñado en la independencia y autonomía infantil ha de reducir su ejercicio de poder encontrando un estilo de interacción que le lleve a esperar y observar al niño, a oírlo, y a darle espacio en la toma de decisiones y en su ejecución y evaluación.

Siendo verdad que el currículo High/Scope incorpora todo esto a su pensamiento educativo también es verdad que no lo hace para comprometerse en el diseño de un programa piagetiano con características restrictivas.

De hecho, según Kohlberg, hay tres formas de utilizar a Piaget en la educación: la global, la literal y la libre.

1. En una *primera* forma, ciertos aspectos muy generales de la teoría se presentaban vagamente relacionados con los objetivos y/o las prácticas educativas. Un buen ejemplo es la afirmación de que la práctica educativa exige que el alumnado esté activo. Este tipo de aplicación global acarrea como principal problema, que se deja sin especificar la naturaleza de la experiencia (es tan general que justifica cualquier situación). De Vries y Kohlberg afirman: "En este caso, la teoría se traduce en otra teoría, no en práctica educativa". Podría decirse que nos encontramos ante los teóricos de la práctica, que no es lo mismo que estar ante una epistemología de la práctica o una teoría de la práctica.

2. En una *aplicación literal* se procede a una transferencia directa, mecánica, automática (sin mediadores) de la teoría a la situación educativa. Un buen ejemplo de esta aplicación es aquella de que se acusan a sí mismos los autores del Currículo de Orientación Cognitivista (C.O.C.) en lo que se refiere a la segunda fase, cuando dicen de ellos mismos que conociendo los estadios descriptivos del desarrollo cognitivo iufantil, hacían una enseñanza de tareas piagetianas supuestamente relacionadas con los estadios para hacer al niño progresar hacia el estadio siguiente. Se procedía, por tanto, a una *enseñanza directa para el estadio*, para acelerar el paso de un estadio a otro. En esta lógica surgirán materiales para trabajar estas tareas y acelerar la progresión en la secuencia evolutiva. Enseñar estructuras piagetianas básicas es todavía una enseñanza directa y como tal no es lo que el Proyecto pretendía: como acontece tantas veces también en este caso la acción definió la intención.

3. Una tercera utilización es la *utilización libre* en el sentido de que se intenta crear una estructura curricular y una práctica que incorpore el espíritu de la teoría. Por tanto, no se determinan tareas, técnicas o situaciones de aplicación universal. Se desea que los prácticos conozcan bien la teoría, para que puedan construir autónomamente la práctica y reflexionar sobre ella. Esta forma de utilización de Piaget está presente en la tercera etapa del proceso de desarrollo del currículo High/Scope. Esta forma de encarar la relación teoría-práctica y, específicamente la relación "teoría psicológica - práctica educacional", representa una evolución derivada de muchos debates intelectuales, normalmente en relación a la conceptualización de lo que es la psicología pedagógica y recoge también una contribución de las teorías de formación del profesorado.

De hecho, lo que se desea es que la teoría inspire las prácticas y no que las dicte. Se desea una práctica sustentada en la teoría y no una práctica derivada directamente de la teoría.

La autonomía del niño/a como preocupación central

La preocupación sobre la autonomía del niño y la niña es central en la obra de Piaget y da unidad a su trabajo. En su trabajo sobre el juicio moral infantil se presenta la evolución de la heteronomía a la autonomía y se llama la atención sobre el papel de la persona adulta como fuente de heteronomía y sobre la necesidad de la presencia de los compañeros y compañeras para promover relaciones simétricas de cooperación que conduzcan a la autonomía. En sus trabajos sobre desarrollo cognitivo llama la atención sobre la idiosincracia del pensamiento infantil y sobre la necesidad de no analizarlo bajo los parámetros del pensamiento de adulto.

La estructura curricular High/Scope está toda ella pensada para realizar esta gran finalidad piagetiana: la construcción de la autonomía intelectual del niño/a. Esto es así tanto para su filosofía educativa, como para su concepción del espacio y los materiales, para la definición de las tareas diarias y experiencias-llave, para su concepción del papel del adulto y, finalmente, para el establecimiento de su triángulo operativo: observacion, planificación, evaluación.

La Fundación High/Scope hace una aplicación libre de Piaget. En la construcción progresiva del currículo de Educación Infantil no se optó por una vaga inspiración desarrollista, sino que se creó una perspectiva pedagógica. Esto quiere decir que los puntos de partida teóricos recorren toda la estructura curricular, lo que le proporciona una lógica y una organización que permiten el análisis y reflexión, y posibilitan la evolución de las prácticas educativas.

LA BÚSQUEDA DE LA AUTONOMÍA EN LA ESTRUCTURA CURRICULAR

La estructura curricular High/Scope. Análisis de los diversos componentes

El análisis de los varios componentes de la estructura curricular High/Scope –su fundamentación, la organización del ambiente físico, la rutina diaria, la concepción del papel del adulto, los instrumentos de observación– revela las intenciones educativas básicas que presiden su creación.

El análisis de cada uno de estos aspectos va a mostrar que toda esta estructura fue pensada para realizar la gran finalidad piagetiana de buscar la autonomía intelectual del niño/a.

Una primera estrategia para hacerlo es proceder a un breve análisis del PIP (Perfil de Implementación del Programa) que, como instrumento de evaluación del grado de consecución del Proyecto en las aulas de clase, está naturalmente diseñado para observar y evaluar aquello que es el núcleo central teórico que sirve de fundamentación al Proyecto.

El PIP[5] se organiza en cuatro grandes secciones, que aparecen a continuación:

1) Ambiente físico.
2) Rutina diaria.
3) Interacción adulto-niño.
4) Interacción adulto-adulto.

En conjunto, estas secciones ascienden a 30 items. Los items del 1 al 10 se refieren al ambiente físico, del 11 al 16 a la rutina diaria, del 17 al 24 se refieren a la interacción adulto-niño y, finalmente, del 25 al 30 a la interacción adulto-adulto.

Ambiente físico

Comenzando por el principio, en la Sección I sobre *Ambiente físico* podemos verificar que lo que se busca a través de varios medios es crear un espacio nítido ("división clara del espacio"), condición fundamenteal para que el niño/a no se "pierda", y pueda así ser independiente de las personas adultas; otra constatación es que se ofrecen materiales que vienen agrupados de forma perceptible y accesible, de forma tal que sea posible su uso independiente por el niño; que se postula una etiquetación clara de los materiales para facilitar la independencia (en este caso, en el momento de la recogida de materiales). La independencia en relación al adulto es, sobre todo para el niño pequeño, una vía hacia la autonomía. Pero, la autonomía, dice Piaget, también se conquista a través de la unión con los iguales con quienes las relaciones de poder son diferentes de aquellas que el niño desarrolla con el adulto. Por eso, (item 2) se pretende crear un espacio que permita el trabajo conjunto de los niños/as en todas las áreas.

De la misma manera se ofrecen materiales variados que permitan la acción independiente y estimulante con el mundo físico, lo que facilita a los niños (según Piaget) la construcción de su propio conocimiento; se ofrecen también materiales

[5] La sigla PIP será de aquí en adelante utilizada para referirse al Perfil de Implementación del Proyecto.

que promuevan la consciencia de la diferencia, y en este sentido la consciencia de la diferencia es la consciencia del otro y la consciencia de sí mismo.

Se pasa así al segundo componente curricular –la *Rutina diaria*– haciendo un análisis semejante al que se hizo para el *Ambiente físico*. La consistencia requerida en la rutina (ítem 11), que es claramente establecida por el adulto, está orientada a reforzar la *seguridad y la independencia* infantil. El niño/a interioriza la secuencia de la rutina y, así, puede organizar su tiempo y sus actividades de forma más independiente. Se recuerda también que se requiere el tiempo suficiente para cada segmento de la rutina, de tal forma que eso permita a los niños y niñas acabar *independientemente* sus planes de trabajo. El hecho de que el educador/a les recuerde que el tiempo está llegando a su fin es una llamada a la auto-organización.

La rutina comporta el trabajo individual, la toma de decisiones individuales, el que se pueda llegar a realizaciones individuales, aunque, naturalmente, apoyadas. También incluye actividades en grupos pequeños y en gran grupo con vistas a potenciar la interacción y la cooperación que permitan procesos auto-reguladores de la existencia de un yo autónomo y de la aceptación del otro.

El espacio en el currículo High/Scope:
Organización del espacio y de los materiales de trabajo

En las aulas de orientación constructivista hay áreas diferenciadas para permitir llevar a cabo diferentes actividades. Está el área de la casa, el área de la expresión plástica, el área de las construcciones, el área de las comunicaciones, entre otras. Esta organización del aula en áreas, además de ser una necesidad indispensable para la vida en grupo, contiene mensajes pedagógicos cotidianos.

Así, tómese por ejemplo un aula organizada en los siguientes espacios: el área de la casa, el área de la expresión plástica, el área de las construcciones, el área del consultorio médico, el área de la escritura. Esta sala permite al niño/a una vivencia plural de la realidad y la construcción de la experiencia de esa pluralidad. Concretando, el niño que se acerca área de la casa se ve inmerso en la vida familiar, a través de la perspectiva de madre de familia, hermana o dueña. Y esta es una inmersión en lo cotidiano a través de la experimentación de un papel social. Es una inmersión en la célula social básica –la familia– en sus roles y sus relaciones interpersonales específicas. Aquel otro niño que va hacia el rincón de las construcciones queda inmerso en la realidad a través de papeles: el de carpintero o el de constructor civil. Está inmerso en el mundo de las profesiones y por lo tanto, experimenta

también papeles sociales y relaciones interpersonales específicas de otro ámbito. El que lleva la hija al médico está inmerso no sólo en el mundo de otras profesiones, sino también en el mundo de los servicios sociales de apoyo a los individuos y familias. El que se dirige a la zona de la escritura entra en una institución social importantísima: la escuela, y anticipa experiencias que pueden fascinarle o aterrorizarle.

Así, papeles sociales, relaciones interpersonales, estilos de interacción -que constituyen el tejido social básico– son vividos y experimentados desde la perspectiva que cada área específica permite, y también en las salidas de una área y entradas en otra que el desarrollo del juego educativo va requiriendo (salir del área de la casa en dirección al área del consultorio médico, por ejemplo).

Pero el aula de clase no tiene un modelo único, del mismo modo que no tiene una organización totalmente fijada desde el inicio hasta el final del año lectivo. Es el desarrollo del juego educativo cotidiano el que va a requerir su organización y reorganización. Así, después de una visita a la oficina de correos surge en el aula una nueva área que va a permitir hablar sobre la experiencia de la visita, sobre las necesidades que plantea el montar el área, sobre cómo hacerlo, sobre la secuencia a seguir, permitiendo finalmente, disfrutar del placer de la obra realizada (que no es lo menos importante) y su evaluación.

La inmersión de que se habla, es, no obstante, una inmersión que permite tomar cierta distancia de la realidad. El niño no está en la oficina de correos del pueblo. Está en su aula donde aquella área, el área de las comunicaciones, surgió después de una visita a correos. Todo este juego le permite estar inmerso en una experiencia y mantener, a la vez, cierta distancia de ella. Vivir la situación y hablar sobre ella. Comunicarse con otros niños y adultos. Vivir las cosas y pensar sobre ellas con el apoyo que la interacción con otros (iguales y adultos) en esa misma vivencia permite (porque permite la comunicación paralela a la vivencia, anterior a la vivencia, posterior a la vivencia).

Así la cultura del ambiente del niño –donde la familia es una realidad, la escuela una institución, los constructores una profesión– entra, por un lado, en el aula y lleva, por el otro, al niño hacia fuera de ella. Estos ángulos de perspectiva enriquecen la experiencia que ya tiene en la vida real (por ejemplo, ir a correos). Esta experiencia, le proporciona nuevos contenidos para nuevas iniciativas en el aula. La realidad del jardín de infancia está influida e influye, a su vez, en la realidad circundante. La Educación Infantil apoya al niño/a en la entrada en el mundo –en su mundo–, le permite experimentarlo y comunicarlo. Le facilita la realización de sus primeros análisis, al colocarlo en ángulos diferentes a través de muchos y diferentes juegos. Le permite ampliar su mundo de experiencias significativas.

La organización del espacio en áreas con sus respectivos materiales (que los niños compraron, trajeron de casa, hicieron o encontraron en el aula) que están visibles y son accesibles, que están etiquetados (también para facilitar la autonomía en el momento del arreglo y recogida de la sala), es una forma poderosísima de transmitir mensajes implícitos. Con esta organización se habla menos de orden y se propicia un ordenado funcionamiento cotidiano. Cuando es necesario tener una conversación sobre la recogida (limpieza, orden de los materiales utilizados), esa conversación se hace con el niño/a o con el grupo en un ambiente ordenado que es propicio a su entendimiento, en un ambiente del que se desprenden mensajes que están en consonancia con el discurso que el niño escucha, con el diálogo al que se le invita.

Además, la organización del espacio y de los materiales facilita la propuesta de actividades por parte del educador y, sobre todo, promueve la elección del niño. Por ejemplo, en el momento de la planificación, permite que tome la iniciativa en cualquier momento, sea para la realización de su plan, sea para la resolución de un problema, sea para colaborar con otros en un pequeño Proyecto.

Eu *síntesis*, la organización del espacio en áreas, la colocación de los materiales en las zonas donde son utilizados, obedeciendo a criterios, es la primera forma de intervención del educador en lo que se refiere al currículo High/Scope y, en general, a los currículos que se sitúan en una perspectiva interaccionista constructivista. Así, se permite al niño experimentar el mundo desde diversos ángulos, hacer de esa experiencia un aprendizaje activo (él escoge, él usa, él manipula) y permite al educador mantener una consonancia clara entre los mensajes verbales y los no verbales, una coherencia entre el currículo explícito y el implícito, una facilitación de sus propuestas. De hecho, para Piaget la maduración, la experiencia con los objetos, la transmisión social y la equilibración son factores que explican el desarrollo de la inteligencia.

El tiempo en el currículo High/Scope: La organización del día de trabajo y la rutina diaria

El currículo High/Scope no confía en actividades preestructuradas como proceso de aprendizaje para el niño pequeño. Tampoco se apoya, sin embargo, en la conducción espontaneísta de la actividad educativa. Esto es, ni se cree en la directividad de los aprendizajes preestructurados, ni se cree tampoco en situaciones totalmente desestructuradas en las que son los meros accesos momentáneos de energía infantil los que sugieren al educador, en cada momento, la actividad que debe realizar. La investigación fundamenta estas creencias. Este Proyecto propone un tipo de estructuración a la cual contribuyen, aunque de forma diferente, el adulto y el niño.

En una situación preestructurada, la contribución más influyente es la del adulto. En una situación *laissez-faire*, la contribución más decisiva son los accesos de energía del niño. En un contexto educativo High/Scope, la estructuración nace de las contribuciones decisivas de unos y otros. La localización de esas contribuciones es, sin embargo, diversa de la que se produce en aquellas situaciones con las cuales se ha solido comparar. Una de las áreas de actividad del educador, es, como ya se ha visto, la preparación cuidadosa de *todo el contexto*. El contexto de aprendizaje tiene una dimensión espacial. De hecho, ya reflexionamos antes sobre la organización del espacio y de los materiales que el espacio acoge y sobre el papel activo y decisivo que aquí tiene el educador, pues necesita conocer las necesidades de desarrollo infantil en general y las necesidades e intereses de su grupo específico; precisa, por tanto, tener conocimiento e interés por la cultura del entorno, conocer bien el juego de los niños, y, naturalmente, necesita tener un Proyecto educativo. El educador High/Scope no prepara el contexto, por tanto, de cualquier manera, sino para responder a un Proyecto que tome en consideración el desarrollo e intereses del niño. Esto quiere decir que el espacio y los materiales, la organización del ambiente educativo, son ya considerados un espacio de intervención curricular. Esto es muy interesante, pues requiere una reflexión sobre el papel del "espacio" en la acción educativa y una acción en torno a él. De hecho, en otros niveles de enseñanza, el espacio es desgraciadamente, un aspecto muy poco apreciado, como dimensión curricular, tanto a nivel micro de las aulas, como a nivel marco de la escuela como organización.

Si la dimensión espacial del contexto exige la actividad del educador, esto no es menos verdad, en lo que se refiere a la dimensión temporal. La actividad del educador se destina, antes de nada, a proporcionar actividad al niño. Si es verdad que su acción educativa es muy importante en la preparación del espacio y materiales que se ofrecen a la experimentación, también es verdad que el espacio es condición necesaria pero no suficiente para que el niño realice un aprendizaje activo. Es preciso, también, que el educador encuentre una forma de organizar los tiempos de forma tal que permitan la experimentación diversificada con los objetos, las situaciones y los acontecimientos. Es necesario, que ese tiempo permita los tipos de interacción diferenciada (niño-niño, niño-adulto, pequeño grupo, gran grupo o solitario). Se requiere, así, la actividad del educador en la creación de una rutina diaria.

Crear una rutina diaria es básicamente esto: hacer que el tiempo sea un tiempo de experiencias ricas e interacciones positivas. El desarrollo es lento, requiere tiempo, pero el tiempo por sí mismo, por el mero hecho de pasar en el reloj, no produce desarrollo. El aprendizaje y el desarrollo se construyen, o no, en la riqueza de la experiencia que el tiempo posibilita, o no. Así, un área de actividad del educador es la de organizar el tiempo diario de modo que el niño pase por varias situaciones

de: 1) juego con otros (en pequeño y en gran grupo), sólo con sus compañeros, con los compañeros y con los adultos, él solo en la realización del Proyecto individual; 2) en ambientes diferenciados que ofrecen posibilidades distintas (el aula de actividades, el recreo, las salidas al entorno, la comunidad).

Pero esta gestión del tiempo, hasta ahora pensada sólo por el adulto tiene que ir siendo progresivamente co-realizada por los niños y las niñas. La persona adulta no puede hacer lo que quiera a su antojo. Tiene que utilizar el tiempo de cada día para prestar servicios educativos al alumnado. Al pensar en estos servicios, en la atención pedagógica que debe proporcionar, utiliza principios de acción que no varían de un día a otro, en virtud de un estado de ánimo, sino que se apoyan en principios científicos. Así, se establece un flujo del tiempo diario que, aunque tenga flexibilidad según las necesidades, es estable, lo que permite al niño/a apropiarse de él: al conocer la secuencia de los acontecimientos puede organizar sus rutinas diarias cada vez más independiente y autónomamente. No necesita esperar ansioso por la incertidumbre, ni preocuparse de si podrá hacer esto o aquello... Sabe que podrá hacerlo, si no en este momento, en otro. Se produce un conocimiento del antes, el después, el ahora. Va conquistando una forma propia de vivir cada uno de esos tiempos, que se convierten en puntos de referencia que le permiten variar sus actividades y desarrollar una amplia gama de experiencias.

El final del tiempo dedicado a cada rutina se va marcando con medios conocidos para el niño/a, lo que produce seguridad, porque puede prever lo que va a ocurrir.

La previsibilidad de la secuencia de los tiempos de la rutina contribuye a la seguridad e independencia del niño. La diferencia entre las actividades que cada tiempo proporciona contribuye a la variedad de actividades y de experiencias. La seguridad y la independencia personales, en conjunción con las posibilidades educativas diferenciadas de cada tiempo, permiten elecciones, decisiones, acciones, del mismo modo que permiten diferentes tipos de interacción y sustentan la comunicación.

Desde el punto de vista del profesorado, todo esto permite un ambiente ordenado donde puede observar a los niños en acción, prestarles apoyo y posibilitar la extensión de su acción; puede, también, recoger material en la observación que va realizando para una futura planificación y hasta para trabajar mejor con otros adultos, con el equipo educativo.

La rutina diaria permite dar más oportunidades a todos y cada uno de los niños. Sin rutinas el educador tiende a centrarse sólo en algunos. La rutina diaria y el ambiente educativo así creado son un organizador doble de la acción del educador High/Scope: porque le exigen una iniciativa docente proactiva y porque crean condiciones estructurales para que el niño sea independiente, activo, autónomo, facilitando así al educador la utilización cooperativa del poder[6].

[6] La descripción detallada de la rutina diaria y las experiencias-llave que posibilita será presentada en un capítulo posterior por Dalila Lino.

La interacción adulto-niño en el currículo High/Scope

El análisis de la interacción adulto-niño en el currículo High/Scope se puede hacer de varios modos, siendo uno de ellos el de la exploración de las fuentes primarias del modelo. Ese análisis remite básicamente a Piaget. Cabe, por tanto, explicar la posición de Piaget al respecto.

Lo que a Piaget le interesó más fue la cuestión de las estructuras cognitivas del individuo como sistemas sucesivos, integrados y universales. La progresión de las estructuras cognitivas del sujeto le permite generar progresos en su conocimiento de los objetos. Así, el estadio de desarrollo del niño determina su posibilidad de construcción del conocimiento de la realidad tanto física, como lógico-matemática, o social.

En sus estudios de epistemología genética Piaget investigó la naturaleza del proceso de construcción del conocimiento y se colocó en una posición interaccionista, la cual se distancia tanto del innatismo como del ambientalismo. Defiende el proceso colaborativo entre las estructuras del sujeto y las estructuras del ambiente. Sin embargo, siendo la interacción un presupuesto central de su teoría, la verdad es que el desarrollo de su teoría se centra en el estudio del niño individual activamente implicado en un proceso de crear significados para el mundo. Según Bruner (1985), en el modelo piagetiano el niño lucha a solas para alcanzar algún equilibrio entre asimilar el mundo a sí mismo o asimilarse al mundo.

En este contexto el papel del adulto es básicamente el de crear situaciones que desafíen el pensamiento actual del niño y, así, provoquen el desequilibrio cognitivo. Con esta colaboración del adulto, el niño renueva por sí mismo su compromiso activo e individual con la situación o con el problema. Es este compromiso activo e individual del niño el que, pese a la necesaria contribución del adulto, constituye el verdadero el motor de la construcción del conocimiento.

Se puede verificar fácilmente que el currículo High/Scope está pensado para que el niño pueda, en el ambiente educativo creado a tal efecto, hacer muchas operaciones de transformación de los objetos de conocimiento.

Con todo, la filosofía educativa que se desarrolla en el Proyecto Infancia nos lleva a centrar la atención también en el papel de los contextos-organizativos, comunitarios, sociales. Nos lleva a pensar que, en la construcción del conocimiento, el movimiento entre el sujeto y los contextos es un movimiento de vaivén.

En el Proyecto Infancia trabajamos el día a día del aprendizaje del niño y del grupo, lo que se puede considerar en el lenguaje de Vigotsky el nivel microgenético de desarrollo. Esto es, un día a día del aprendizaje del niño, considerado en este contexto organizativo particular que es la escuela infantil e inserto en un determinado contexto comunitario. Sin embargo, sabemos que este día a día tiene que ver con el día a día anterior y con el día a día del futuro –en el lenguaje de Vigotsky con el

"desarrollo ontológico" que se refiere al comportamiento y pensamiento considerado a lo largo de la historia individual. Sabemos, también, que si el nivel microgenético de desarrollo individual tiene que ver con el antes y con el después del desarrollo individual (porque es considerado desde una perspectiva evolutiva sobre todo el ciclo de la vida), tiene también que ver con la historia de vida de la especie en su legado al individuo, a través de sus genes, y tiene todavía más que ver con el desarrollo sociocultural, esto es, con la historia evolutiva de la cultura que representa un legado para el individuo a través de los sistemas socioculturalmente construidos tales como el sistema numérico, el sistema lingüístico y el sistema de valores.

La ejemplificación que a continuación hacemos de este vaivén entre el alumnado y los contextos se sitúa en el marco de la emergencia social de la moralidad. Analizaremos la construcción progresiva de un sistema de principios, valores y normas que permiten al niño actuar y verse actuando, actuar y reflexionar sobre la acción.

LA AUTONOMÍA MORAL

Estudios del impacto del currículo High/Scope

La reciente revisión de la literatura de Kathy Silva (1993) evidencia los efectos (ganancias) educacionales y sociales de los graduados en Educación Infantil Hihg/Scope.

De hecho, dado que no existe posibilidad, por razones de tiempo, de hacer la presentación de los estudios longitudinales que intentan comprender el impacto educacional y social de los programas de Educación Infantil, nos referimos sólo y muy sintéticamente al hecho de que la literatura más reciente presenta los programas de calidad como formas más eficaces de prevención de la delincuencia juvenil que los programas específicamente diseñados para tal (Zigler, 1991). Kathy Silva (1993) presenta un metaanálisis de los estudios longitudinales que claramente le permite concluir que los "graduados" de los programas de Educación Infantil High/Scope:

a) *Obtuvieron mejores resultados escolares*:
- tuvieron menos necesidad de frecuentar programas de educación compensatoria
- revelaron mayor competencia en la escuela primaria

– tuvieron índices más bajos de suspensos en su escolaridad
– concluyeron la enseñanza secundaria en mayor porcentaje

b) *Evidenciaron características importantes para el éxito en el trabajo y en las relaciones personales y sociales*:
– mayor persistencia e independencia en el desempeño de tareas
– mayor capacidad de vencer obstáculos y resolver problemas
– mayor evidencia de autoconfianza
– mayor facilidad para iniciar contactos con otros niños o con el profesorado

c) *Obtuvieron más éxito en su vida personal y profesional*:
– mayores aspiraciones en el empleo como jóvenes adultos
– mejores remuneraciones mensuales
– más facilidad en la adquisición de casa propia

d) *Evidenciaron ser ciudadanos más útiles a la sociedad, pues demostraron*:
– menos necesidad de recurrir a los servicios de asistencia social
– menor porcentaje de reclusión en prisión.

Las ganancias a nivel de inserción social de estos "graduados" pueden, a primera vista, sorprender. De hecho, el programa High/Scope se declara de orientación cognitivista y en sus primeras fases no atribuye, que se conozca, a la intención educativa una intencionalidad explícita en el desarrollo sociomoral. De hecho, sólo en su última fase de desarrollo, fue presentada una lista de experiencias-llave en este dominio. Además el propio David Weikart defendió en el Congreso de Educación Infantil y Básica (Braga, 1990) que esa dimensión era un sub-producto del currículo. Esto quiere decir que, a su entender, no precisaba ser una intención educacional explícita. Además tal posicionamiento fue defendido por Weikart posteriormente [7].

Puede, por tanto, parecer sorprendente el hecho de que el impacto del programa se sitúe predominantemente en un área a la que no se dirige explícitamente. Con todo, un análisis más detallado puede permitir superar esta primera sorpresa.

Esto es, si la autonomía moral fue entendida en una perspectiva sociocognitiva puede eventualmente verificarse que los niños de la escuela infantil High/Scope encuentran en la estructura curricular contribuciones diferenciadas para su desarrollo socio-moral.

En segundo lugar, asumiendo que las conexiones entre los contextos de vida del niño son favorables al desarrollo de su personalidad, este programa procura incluir esas conexiones en la rutina diaria.

[7] Reunión de trabajo en Braga (1991), en el ámbito del Proyecto Infancia, que se presenta hoy aquí.

Seguidamente, se realizará un análisis del primer punto. Para eso se procede brevemente a una definición del desarrollo socio-moral situándolo en el marco teórico que subyace a este trabajo, se pasa después a analizar uno de los componentes del porceso de desarrollo socio-moral y se trata de verificar la presencia de esos componentes en la estructura curricular del High/Scope.

Importancia de la estructura curricular High/Scope en el desarrollo moral y la atmósfera moral del aula

Una de las primeras cuestiones que se presentan al pensar en las contribuciones potenciales de una estructura curricular para el desarrollo socio-moral infantil es saber qué se entiende por desarrollo moral de los niños/as pequeños. El desarrollo moral se sitúa en relación a las cuestiones sobre el bien y el mal, lo verdadero y lo falso (Kohlberg, 1992). Esto sucede también con los niños pequeños para quienes existen cuestiones morales del ámbito de lo que es o no justo y cuestiones morales del ámbito de las tareas comunes a realizar, pero con contenidos diferentes de los contenidos a partir de los cuales los adultos formulan esas cuestiones.

La cuestión del tamaño de la rebanada de pan o bocadillo que le toca a cada uno, o el acceso a un nuevo e interesante juego, o el acceso al regazo de la educadora plantean cuestiones de justicia distributiva paralelas a las cuestiones que se le presentan al adulto, sólo que a propósito de otros contenidos y evidentemente con diferentes niveles de formalización. También a propósito de la participación en las distintas rutinas de manutención, de limpieza y de orden en el aula, el niño plantea cuestiones de participación que, a su nivel, conllevan preocupaciones de derechos cívicos. Sería absurdo pensar que las cuestiones de los niños son menos importantes que las cuestiones de los adultos. De heeho:

1) Existe un fuerte paralelismo en estas cuestiones
2) La variación en la elaboración de esas cuestiones está en relación a las estructuras de atribución de significado por parte de los niños
3) La variación de los contenidos está en relación con las diferentes experiencias de vida (la del niño, la del adulto)
4) La integración y complejidad progresiva de estas cuestiones y su formalización se hace a lo largo del recorrido educativo de los niños en sus diferentes contextos de vida y en el marco de la cultura de su entorno.

La investigación reciente en varios dominios del desarrollo infantil comienza a resaltar el punto de vista de la necesidad de los aprendizajes: de la lectura y escritura, de la matemática y, ahora, de la moralidad. Este punto de vista es además consonante con la tradición ya establecida por la psicología genética que acentúa el origen precoz y progresivo del desarrollo infantil así como su construcción progre-

siva de conocimientos. Esta tradición puede referirse a varias fuentes, sin olvidar a Piaget y Vigotsky.

El interés de un conjunto de investigaciones que llaman a la atención sobre los niños pequeños como origen del propio desarrollo, son tremendamente interesantes para Proyectos de Educación Infantil y pueden recordarnos que la infancia es el futuro de la humanidad. Pueden además llamarnos la atención sobre la urgencia de crear una política de infancia.

Piaget, Vigotsky, Kohlberg, Selman, Kurtines nos permiten enunciar *premisas básicas en relación al desarrollo sociomoral de los niños/as:*

1) El conocimiento sociomoral es construido por el niño.
2) Los lazos socioafectivos motivan el desarrollo moral.
3) La interacción social es la llave del crecimiento moral.
4) El proceso de autorregulación que envuelve la afirmación del yo y la aceptación del otro es central para el desarrollo sociomoral.
5) El desarrollo sociomoral de los niños tiene que ver con sus contextos de vida.
6) La atmósfera institucional realiza la mediación entre el comportamiento y la acción.

¿Qué se entiende entonces por construcción social de la moralidad en la infancia? Los niños en proceso de construcción de la moralidad son aquellos que acceden progresivamente a una construcción sociopersonal interior de normas, reglas y principios culturalmente compartidos que regulan su perspectiva sobre las acciones, acontecimientos, situaciones, decisiones, problemas. Es, por tanto, aquel niño que progresivamente construyó, en el marco de la cultura a la que pertenece, un marco referencial propio para entender las obligaciones que tiene para consigo mismo y para con los otros, para entender cuáles son los derechos y cuáles los deberes, para ejercer la responsabilidad social. En la Educación Infantil ese proceso es un proceso de pensamiento-en-acción. El niño preoperacional, en el lenguaje de Piaget, piensa en lo concreto, piensa viendo, actuando, tocando, sintiendo. En la Educación Infantil este proceso es también un proceso de pensamiento en comunicación. El niño pequeño en el lenguaje de Vigotsky piensa en comunicación.

Así, la necesidad de la moralidad en los niños pequeños no radica en la escucha de un discurso virtuoso, que ellos fácilmente aprenden de memoria y repiten, sino más bien en la posibilidad de experimentar contextos vivenciales donde las cuestiones de la justicia y de las obligaciones (Kohlberg y Gilligan) sean sentidos, vividos y reflejados en la acción cotidiana.

La primera consideración que aquí es necesario hacer es la de que la atmósfera o clima de los contextos de vida del niño –en este caso el clima del aula de Educación Infantil– es un núcleo generador.

De hecho, la investigación muestra que la atmósfera socio-moral promueve y apoya la necesidad de la moralidad (Kohlberg, 1984). ¿Qué se entiende entonces por *atmósfera moral* de un aula? Según Kohlberg, es el *ethos* que reina en el aula. Para el niño este *ethos* es sentido en la vivencia cotidiana de las relaciones interpersonales que él mantiene en su clase.

La literatura en esta área permite identificar los *principales componentes de una atmósfera institucional conducente a la emergencia social de la moralidad:*

1) Tipo de relación adulto-niño
2) El tipo de relaciones sociales entre iguales
3) El nivel de respuesta que el niño recibe en relación a sus necesidades e intereses
4) El nivel de responsabilidad individual y colectiva que se practica en relación al ambiente físico y a las rutinas de su conservación y mantenimiento
5) El nivel de respeto que se practica en relación a la actividad y realizaciones del niño
6) La estimulación de la experimentación
7) La experimentación en las estrategias de resolución de conflictos interpersonales.

Si analizamos estos componentes en el aula de Educación Infantil podemos constatar que se sitúan en los niveles de organización y responsabilidad por el aula, y por el trabajo realizado (5), al nivel de los estilos de interacción (1 y 2), al nivel de respuesta educativa a los intereses y necesidades del niño (3, 6, 7). Todos estos elementos se pueden organizar alrededor de la cuestión del reparto del poder. De hecho, la literatura en el área de desarrollo sociomoral revela las experiencias de reparto del poder como centrales para la emergencia de la moralidad (Piaget, Kohlberg, Selman, Vigotsky). Fácilmente se puede concluir que estos componentes son una preocupación central del programa High/Scope.

De hecho, si la preparación inicial del aula es responsabilidad de la educadora, la reorganización que el fluir de las actividades educativas requiere es responsabilidad de todos. Esto es, todos –adultos y niños– tienen derecho a decidir acerca de nuevos materiales, de nuevas áreas o de la reorganización de áreas. Correlativamente todos tienen también responsabilidades en su conservación. Esto exige una gestión compartida del poder, de las decisiones; exige una cooperación que promueva ciertos estilos de interacción y evite otros.

La organización de un espacio físico que responda al niño y a la creación de estilos de interacción que revelen respeto por la infancia, tiene que hacerse en el marco de las cosas reales. Esas cosas reales son los intereses y las necesidades de los niños y las niñas. De hecho, no parece que puedan quedar dudas sobre el papel central de estas preocupaciones en el ámbito del programa High/Scope.

Así, si en el ámbito de las prácticas educativas, los profesionales de Educación Infantil quisieran hacer Proyectos sobre el surgimiento social de la moralidad partiendo de la creación de un ambiente favorable pueden reflexionar y tomar decisiones centrándose en las siguientes *cuestiones fundamentales*:

1) ¿Dónde se sitúa la relación adulto-niño, en el control o en la cooperación?
2) ¿Cuál es el nivel de respeto/respuesta a las necesidades e intereses del niño y del grupo?
3) ¿Qué oportunidades se ofrecen para la interacción entre iguales?
4) ¿Cuál es el nivel de preparación de la calidad de la interacción?
5) ¿Será que el espacio propicia la dependencia o la independencia?
6) ¿Será que la rutina diaria propicia la independencia y la autonomía o sus opuestos?
7) ¿Será que el Proyecto Educativo comporta tanto tiempos y experiencias de juego cooperativo como de juego individual?
8) ¿Será que la acción educativa cotidiana proporciona a cada niño y niña experiencias de reparto y cooperación?

Como nos recuerda, con frecuencia, el trabajo de Lickona (1989) –uno de los investigadores que más se interesaron por la necesidad de los aprendizajes socio-morales– el respeto por la infancia es básico para los aprendizajes y el desarollo en este ámbito. Además Lilian Katz –una de las más famosas teóricas de la formación de profesores en el ámbito de la Educación Infantil– nos recuerda que tenemos que respetar los intereses, los valores y la competencia del niño. Esto, de hecho, sólo se puede hacer si se organiza tanto el aula como el programa de actividades para responder a sus necesidades e intereses, para estimular la experimentación y la cooperación, para compartir el poder.

La búsqueda de la inserción cultural en el Proyecto Infancia

LA CULTURA LOCAL COMO FUENTE CURRICULAR

Vamos a acabar como comenzamos, retomando la referencia del *Proyecto Infancia*, el Proyecto de CEFOPE de la Universidad del Minho donde el programa High/Scope está siendo contextualizado. Lo hacemos para tratar sobre la cuestión de la cultura como fuente curricular en la contextualización en curso de aquel programa.

Después del descubrimiento americano de Piaget, se asistió a una cierta profusión de currículos y programas de inspiración (orientación o dirección) cognitivo-evolutiva tanto para la Educación Infantil como para la Primaria. La premisa básica común era que la educación formal debe promover el desarrollo del alumnado en las secuencias evolutivas determinadas por la investigación psicológica. Esto significa, y así es resaltado por muchos autores, que ser educado es alcanzar el nivel más alto en la secuencia del desarrollo (Kohlberg, 1972).

Se asistió también naturalmente al retorno de una polémica ya antigua en la historia de la educación: la cuestión de saber si son los aprendizajes específicos los que dan sentido al acto educativo o, por el contrario, es la promoción de las estructuras de desarrollo y los procesos de pensamiento los que lo determinan. Para muchos no carece de sentido plantear la polémica en estos términos dicotómicos. El acto educativo es un acto complejo con el cual se desea que el alumno simultáneamente *aprenda a pensar*, desarrolle un pensamiento autónomo, y *acceda a los contenidos del mundo cultural al que pertenece*, haga un aprendizaje de experiencia humana culturalmente organizada. Que esta apropiación sea hecha de forma crítica es naturalmente el deseo de una posición moderna en la educación.

En el Proyecto Infancia se asume que las finalidades de la educación de la infancia residen al mismo tiempo en la promoción de la autonomía psicológica del niño y en su inserción cultural. Las prácticas educativas, para ser adecuadas, tienen que tener varios niveles de adecuación. Nadie niega hoy en día la necesidad de la adecuación de las prácticas al nivel de desarrollo operatorio del niño tal como fue estudiado y presentado por la psicología del desarrollo. Este principio influye en muchos programas de educación pre-escolar, entre ellos el modelo High/Scope. Pero, como ya hemos visto, las prácticas exigen también adecuación individual, sólo alcanzable por la observación de cada niño y niña. Con esta afirmación comenzamos a entrar en otro nivel de adecuación: el cultural.

De hecho, los niños que observamos (para así poder crear una práctica que responda a sus características) no son islas. Pertenecen a una familia, a una comunidad, a una sociedad y a una cultura. El niño está inmerso en esta cultura desde el nacimiento e incluso antes de nacer. En esta cultura se desarrollan explicaciones del mundo, el hombre y la vida; se construyen creencias, costumbres, valores; se desarrollan sentimientos y comportamientos.

En todo este conjunto de elementos el pequeño está inmerso desde siempre. Todo esto opera como contexto cultural, a través de la mediación de los "otros significativos", que permiten al niño leer las situaciones. Así, equipado con esta herencia cultural, más allá de la herencia genética individual, es como el niño entra en la Educación Infantil. Esto no debe ser visto como un fatalismo con el que la Educación Infantil tiene que lidiar, sino como una riqueza que tiene que ser aprovechada, desarrollada, potenciada.

Las fuentes curriculares del Proyecto Infancia son por tanto plurales. Al Proyecto Infancia le interesa la perspectiva High/Scope por su forma de trabajar la autonomía del niño/a sin, por ello, perder el punto de referencia para determinar los objetivos base de la Educación Infantil: *la cultura portuguesa*, en el marco más general de una cultura europea, con lo que esto significa de patrimonio democrático casi universal, y también la *cultura local*, en su identidad geográfica y social específica.

Así, el currículo que las educadoras que trabajan en el Proyecto Infancia desarrollan, concilia estas fuentes de información curricular en la determinación del qué, cómo y cuándo enseñar, y qué, cómo y cuándo evaluar. El Proyecto Infancia, optó por un currículo abierto que valora la socialización de los niños y las niñas en su mundo de pertenencia, que procura ayudarles a echar raíces, le ayuda a entrar en la experiencia humana culturalmente organizada y, simultáneamente, le crea las condiciones de autonomía intelectual y moral.

Si se pregunta cómo se hizo esto, la respuesta no es nada fácil, ya que no hay una sola manera de conseguirlo. Realmente la cultura del entorno entra en las aulas a varios niveles:

1. En primer lugar, entra como *finalidad educacional*, esto es, como fuente curricular. Esto tiene diversas expresiones tales como las historias que se leen, cuentan y dramatizan, las canciones que se cantan, las fechas que se festejan, las músieas que se bailan, los objetos que se traen al aula; las salidas que se hacen a la comunidad, las actividades a las que la escuela está asociada de alguna manera, los valores que se promueven en los Proyectos que todo esto motiva y que ayudan al niño/a a irse apropiando de la cultura a la cual pertenece, es decir, las manifestaciones culturales, ya sean llevadas a cabo dentro del aula de actividades, ya sean vividas en la comunidad. Por tanto, comienzan a formar parte del patrimonio que el niño comparte con los otros: los otros niños del aula, los otros niños de la ciudad, los adultos del aula y los otros adultos que son significativos para él.

2. En segundo lugar, la cultura del entorno entra también en las aulas cuando la educadora, a través de la interacción con el niño, se vuelve *mediadora del acceso del niño al sistema lingüístico, numérico, sistema de valores, etc.*, ayudándole a apropiarse de estos instrumentos básicos para la vida intelectual y social.

3. En tercer lugar, la cultura del entorno entra también en el aula como *realidad social* que, por ser para el niño algo tan "natural", posibilita Proyectos, experiencias y actividades significativas, a través de las cuales la educadora puede promover "experiencias-llave" para el desarrollo del alumnado. De hecho, el Proyecto de hacer el árbol de Navidad permite realizar tantas experiencias-llave en relación

al desarrollo lógico-matemático como en relación al desarrollo del lenguaje, y al del desarrollo socio-emocional.

La cultura es, así, una referencia para la Educación Infantil en relación a todo el conjunto de sus adquisiciones sustanciales y procesuales y es además una fuente de inspiración para actividades que, porque comportan poder motivacional, cumplen mejor que las experiencias descontextualizadas, los objetivos de desarrollo que los Proyectos curriculares para la infancia naturalmente tienden a alcanzar.

Conclusión

El análisis de la calidad de la Educación Infantil requiere que la veamos desde distintos puntos de vista (Katz, 1992). De hecho, como destaca esta autora, son múltiples las perspectivas sobre la realidad de esta etapa educativa.

La primera *perspectiva* es naturalmente la del *niño/a*. No es difícil hacer un ejercicio de descentración y preguntar aquello que, por varias razones, no podemos oír preguntar al niño. No pudiendo hacer todas las preguntas a las que nos llevaría tal perspectiva, seleccionamos sólo algunas: ¿cómo son comprendidas mis necesidades e intereses?, ¿cómo responden a mis características?, ¿cómo actúan los otros niños en relación a mí?

Hacer el mismo ejercicio, colocándonos en la *perspectiva de los padres y madres*, nos llevará con seguridad a la formulación de aquellas mismas preguntas: ¿qué respuesta educativa da mi hijo?, ¿qué respeto le tienen? Pero nos llevaría a otras tales como: ¿cuál es la empatía que la escuela muestra con mi vida personal y profesional?

Sin embargo, las preguntas no acaban aquí. La *comunidad*, ante la escuela, puede preguntar: ¿qué hace la escuela para, en colaboración con todas las otras instituciones sociales, ayudar al niño a crear lazos de pertenencia a su comunidad?, ¿ayuda al niño a sentir sus raíces?, ¿ayuda al niño a participar y crecer en ciudadanía?

No podemos naturalmente olvidar la perspectiva del *educador*. ¿Qué derechos tengo yo para la formación continua?, ¿qué recompensas económicas me da la sociedad?, ¿cuáles son las representaciones sociales que se sustentan sobre mi grupo profesional?

La perspectiva de la educadora tiene que incorporar las otras perspectivas. En cuanto profesional ella no sólo debe considerar su perspectiva, debe incorporar en su acción educativa la perspectiva del niño, la de los padres y la de la comunidad.

Por eso, el Proyecto Infancia supone que la llave de la calidad de la Educación Infantil es la educadora. Sólo ella actualiza las potencialidades que cualquier currículo de calidad tiene, rentabilizándolas en beneficio del niño. Es todo el trabajo cotidiano, semanal, mensual de la educadora y del equipo educativo quien lo hace posible o no. Es particularmente la interacción de la educadora con cada uno y con todos los niños y niñas lo que, en el ambiente educativo que fue construyendo, permite a cada uno hacer este movimiento de ida y vuelta entre sí mismo y el mundo sociocultural construyendo así el conocimiento personal en un proceso compartido, enraizándose en el corazón del conocimiento cultural de su grupo.

El proceso por el cual la educadora propicia la calidad para el niño no puede ser un proceso solitario. Las educadoras tienen necesidad y tienen derecho a ser apoyadas en este proceso de construcción de calidad en el día a día de las prácticas educativas. Tal apoyo beneficia al niño, los padres y la comunidad. El "Proyecto Infancia" procura ser, a través del apoyo a las educadoras, una contribución para la calidad de la Educación Infantil.

Bibliografía

BERRUETA-CLEMENT, J.R.; SCHWEINHART, L.J.; BARNETT, W.S.; EPSTEIN, A.S. y WEIKART, D.P. (1984): *Changed Lives: the effects of the Perry Preschool Programme on youths through age 19*. The High/Scope Press, Ypsilanti, Michigan.

BRICKMAN, N.A. y TAYLOR, L.S. (1991): *Supporting Young Learners*. The High/Scope Press, Ypsilanti, Michigan.

EPSTEIN, A.S. (1993): *Training for Quality- Improving Early Childhood Programs Through Systematic Inserve Training*. The High/Scope Press, Ypsilanti, Michigan.

FORMOSINHO, J.A.(1991): "A igualdade em educação", in *A Construção Social da Eduação Escolar,* en E.L. Pires, A.S. Fernandes, J. Formosinho, Asa, Porto.

FUNDAÇÃO DE INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL HIGH/SCOPE (1990): *Perfil de Implementação do Programa* (PIP). The High/Scope Press, Ypsilanti, Michigan.

FUNDAÇÃO DE INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL HIGH/SCOPE (1992): *Registro de Observação da Criança* (COR). The High/Scope Press, Ypsilanti, Michigan.

HOHMANN, M.; BANET, B.E. y WEIKART, P.D. (1979): *A Criança em acçião*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

KATZ, L.G. (1989): "Young Children in Cross-National Perspective", en OLMSTED, P. y WEIKART, D. (Eds.) *How Nations serve Young Children: profiles of Child Care and Education in 14 Countries*. The High/Scope Press, Ypsilanti, Michigan.

KOHLBERG, L. y MAYER, R. (1972): "Development as the Aim of Education", *Harvard educational Review*, 42.

KOHLBERG, L. (1992): *Psicología del desarrollo moral*. Editorial Desclée de Brouwer, Bilbao.

LICKONA, T. (1989): *Educating for Character-How our Schools on Teach Respect and Responsability*, Bantam Books, New York.

NABUCO, M. (1992): "Transição do Infantil para o Ensino Básico". *Inovação*. I.I.E. 5, 1.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1993): "*A Formação de Profissionais da Educação da Criança- a construção da identidade profissional do educador de infancia como instrumento para a qualidade no atendimento educacional á criança*". Conferencia en el 5º Encontro Nacional da APEI (Asociação dos Profissionais da Educação de Infancia), Universidade de Lisboa, Abril, 1993.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1994): *A Questão da Qualidade no Jardim de Infância*, CEFOPE, Universidade do Minho.

PALACIOS, J.; MARCHESI, A. y COLL, C. (1990): *Desarrollo psicológico y Educación I- Psicología Evolutiva.* Alianza, Madrid.

SILVA, K., y WILTSHIRE, J. (1993): "The Impact of Early Learning on Children's Later Development. A review prepared for the R.S.A. inquiry "Start Right". *European Early Chilhood Education Research Journal*, Vol. 1, nº1, pág. 17-40.

SPODEK, B. (Ed.) (1993): *Handbook of Research on the Education of Young Children.* MacMillan, New York.

SPODEK, B. E. y SARACHO, O.: *Early Childhood Preparation.*

ZIGLER, E.; TAUSSIG, C. y BLACK, K. (1992): "A Promising Preventive for Juvenile Delinquency". In *Early Childhood Intervention.* American Psychologist, Vol.47, Nº 8, 997-1006.

CALIDAD
EN LA
EDUCACIÓN INFANTIL

8. EL CURRÍCULO HIGH/SCOPE PARA NIÑOS Y NIÑAS ENTRE 2 Y 3 AÑOS

Helena Jácome VASCONCELLOS
CEFOPE. Universidade do Minho
Braga (Portugal)

Si como dice Formosinho (Consejo Nacional de Educación, 1994) refiriéndose a las conclusiones del estudio de Lilian Katz presentado en 1993, "en Educación Infantil cualquier actividad que no sea de alta calidad representa una oportunidad perdida de ofrecer a los niños/as un buen comienzo para el resto de su vida", y sabiendo cuánto hay de verdad en que aquello que un niño es en un momento dado de su desarrollo resulta, en gran parte, de lo que fue construyendo a lo largo de todos los momentos anteriores, parece muy importante que nos preocupemos no sólo de lo que podemos hacer para promover su desarrollo a partir de los 3 años, cuando comienza a frecuentar la escuela infantil, sino desde el momento en que empieza a acudir a la guardería.

En realidad es ya antes de los 3 años cuando el niño/a comienza a interactuar con el mundo que le rodea y a construir tipos de conocimiento, a afianzar su autonomía y autoestima y a desarrollar su curiosidad e interés por los aprendizajes. De hecho hay ya dos países de la Comunidad Europea (Bélgica y Francia), donde la preocupación por la escolarización de niños y niñas de 2 y 3 años de edad es una realidad (Formosinho, 1994).

En Portugal se constata una enorme tendencia a plantear las guarderías, destinadas a niños de hasta 3 años, como un lugar predominantemente de guarda y en el que hay una escasa preocupación por la promoción de su desarrollo, en cierto modo porque se parte de la idea de que en esas edades poco se puede hacer. Lo que se pretende en este momento es modificar esa forma de afrontar el problema y concienciar a los implicados en ese proceso de la posibilidad de una práctica intencionalmente dirigida al desarrollo integral incluso cuando se trata de estos niños tan pequeños. Orientar en este sentido la formación de futuros educadores de infancia apareció como uno de los primeros pasos a dar para conseguir esa modificación.

Qué caminos se han de recorrer para conseguir tales objetivos es el interrogante al que se busca respuesta. En todo caso, parece prioritaria una mejor

preparación de los futuros profesionales que vayan a trabajar con los niños pequeños.

¿Qué modelos se proponen para eso?

En el marco del trabajo realizado para la adaptación del currículo High/Scope a la Educación Infantil portuguesa (Oliveira Formosinho, 1993), surgió la idea de hacer una adaptación específica para los niños más pequeños.

¿Es posible o no lo es usar este currículo con niños de edades entre los 2 y los 3 años? ¿Cuáles son las necesidades, intereses y capacidades características de estas edades y, a la vez, qué respuestas puede darles el currículo?

Estos niños están desarrollando su sentido de la identidad, un yo social y una personalidad independiente; hay un fuerte deseo de afirmación y de autonomía. Erikson sitúa justamente aquí la crisis de autonomía *versus* vergüenza y duda, crisis de cuya resolución dependerá la voluntad.

Desde el punto de vista cognitivo, según Piaget, estos niños ya comienzan a realizar la función simbólica, lo que, entre otras cosas, les permite desarrollar el lenguaje y la representación.

Están ávidos de explorar un mundo que va siendo cada vez más vasto, dado que se va moviendo con más facilidad. Esa exploración les permite ir desarrollando su conocimiento físico y, al reflexionar sobre los datos obtenidos, desarrollar el conocimiento lógico-matemático. Caminan entonces en el sentido de ir desarrollando también la capacidad de clasificación y seriación, construyendo la noción de número y estructurando cada vez mejor la noción de espacio y de tiempo.

El deseo de explorar, experimentar, descubrir, juntamente con la necesidad de ponerse a prueba, de medirse, de evaluarse para saber qué es lo que son o no son capaces de hacer, lo que pueden o no controlar en el mundo, en fin para afirmarse e ir prescindiendo de la ayuda de otros, les lleva a apreciar el actuar individualmente. Comienzan a apreciar la participación de los otros, ya sean los adultos o sus iguales, participación ésta que les es tan necesaria para ir reduciendo su egocentrismo, para construir su conocimiento social y para construir su yo social.

Su placer en cuanto al movimiento se corresponde con su necesidad de desarrollo físico y no es de modo alguno irrelevante para su desarrollo psicomotor.

¿Será capaz el currículo de dar respuesta a sus necesidades y posibilidades? Desde luego, y por el simple hecho de proponer aprendizajes activos, ya apunta a que así debe ser, toda vez que tales aprendizajes surgen a iniciativa del niño y ésta se irá produciendo de acuerdo con sus necesidades, intereses y ritmo de desarrollo.

Pero propone también un determinado papel para el educador/a: deberá ser un auxiliar del desarrollo y un fomentador de la autonomía infantil. ¿Cómo?

Fundamentalmente por dos vías: la *organización del espacio y los materiales* y el *estilo de interacción*.

Un espacio bien montado, en el que un material variado y estimulante esté ordenado, visible y al alcance del niño le da a éste muchas más posibilidades de independencia en relación al adulto y de control del mundo que le rodea. Es precisamente eso lo que sugiere el modelo High/Scope. De hecho, al proponer áreas de trabajo bien definidas y variadas, da al niño muchas alternativas permitiéndole por tanto poner en práctica su posibilidad de escoger, de tomar decisiones, y por tanto, de afirmarse.

Si a este espacio así de estimulante, le añadimos una orientación siempre dirigida a que el niño se sienta apoyado y haga un aprendizaje activo, explore él mismo, descubra problemas, reflexione sobre ellos y vaya encontrando la manera de resolverlos, construyendo así su conocimiento y desarrollo, se está también proporcionando la oportunidad de ponerse a prueba, de medirse y de formar un sentimiento de competencia, de confianza en sí mismo y de sentido de su propio Yo. ¿No es éste el mejor camino para la autonomía? Recuérdese que hasta la rutina diaria, al introducir momentos como el de *planeamiento-trabajo-revisión*, lleva al niño/a a tomar decisiones y a comprobar que es capaz de ponerlas en práctica.

Simultáneamente, el modelo, además de las actividades individuales, estimula a colaborar con otros niños ya sea con uno o dos, ya sea con un pequeño o gran grupo, dependiendo del momento. Desarrollar la cooperación es una de sus preocupaciones. Así permitirá que la identidad del grupo se vaya consolidando al mismo tiempo que la identidad individual.

Las experiencias-llave abarcan, de hecho, todas las áreas del desarrollo.

Por lo menos a partir de un análisis teórico, parece que el currículo responde a las necesidades de estas edades. Pero al ponerlo en práctica, ¿no surgirán problemas insuperables?, ¿no acabará por ser insostenible?

No se hizo aún ninguna experiencia rigurosa. Estamos intentando planearla para el próximo año. Apenas tenemos algunos datos empíricos resultantes, sobre todo, de la experiencia de una cooperadora-supervisora que ha trabajado este año con un grupo de quince niños que incluía cuatro de menos de 3 años y, utilizando el currículo High/Scope.

Lo que se dice de aquí en adelante sobre lo que ha sucedido en la práctica real, se fundamentará siempre y solamente en los datos obtenidos en este grupo.

Organización del espacio y materiales

Fueron montadas las áreas fundamentales que el modelo sugiere. A lo largo del año fueron surgiendo otras de acuerdo a los intereses infantiles (por ejemplo, la de música y la del supermercado).

En relación a los materiales, hubo que hacer algunas adaptaciones para estas edades. En general se puede decir que las preferencias van por los tamaños grandes, los objetos simples o bastante conocidos por los niños/as y en número no excesivo. La necesidad de tener varios ejemplares de cada pieza se justifica porque, con frecuencia, quieren todos la misma, lo que plantea conflictos que son difíciles de resolver.

Haciendo el análisis de las distintas áreas se puede constatar lo siguiente:

ÁREA DE LA CASA

A pesar de que la *cocina* estaba montada con poco material, hubo que retirar algunas cosas porque los niños no sabían para qué servían (batidora, molde para hacer roscas, etc.) no las utilizaban y las desordenaban sin saberlas colocar después. Material necesario para poner la mesa, biberones, panera, frigorífico, escoba y recogedor, fogones, mesa, armario (todo en tamaño natural) fue lo que quedó. Hubo que adquirir varios biberones, dada su demanda.

En el espacio destinado a *habitación* estaban los muebles clásicos, muñecos y dos arcones con las ropitas. Había también algunos otros objetos para desarrollar su fantasía, pero al principio suscitaban poco interés. Pasados dos meses la educadora sugirió su utilización. El interés fue aumentando y el número y variedad de objetos también. Acabaron por atraer igualmente a los dos sexos, lo que no ocurre con las actividades en la habitación o en la cocina que sólo cautivan a las niñas. A estas les gusta también la *lavandería* para lavar y planchar.

El *supermercado,* que surgió más tarde, interesó igualmente a los dos sexos. A los niños no les importa ir de compras aunque rehúsen cualquier otra actividad doméstica... Parece aquí bien visible la influencia de medio familiar y de sus costumbres.

ÁREA DE EXPRESIÓN PLÁSTICA

El gran interés de estos niños más pequeños está dirigido hacia la *plastilina* para modelar. Al principio se limitaban a manipularla, pero después comenzaron a hacer representaciones: albóndigas, bollos, filetes, animales (muchas veces poco reconocibles); cosas muy simples pero que frecuentemente complementaban con acciones simuladas, como por ejemplo freír el bistec o poner palitos para sustituir las velitas en la tarta de cumpleaños que habían hecho.

Otras actividades ejercieron también una gran atracción sobre los niños.

Es el caso del *dibujo*. Lo hacían en hojas bastante grandes y su preferencia estaba en los rotuladores gruesos y la tiza, es decir, los que se deslizan bien. Los lápices de cera, por ejemplo, les interesaban mucho menos.

Pintaban con esponja, con pinceles finos y gruesos y ya comenzaban a experimentar con *pintura* de dedos, aunque dos niñas se negaron a pintar con las manos. La educadora no insistió, lo que nos pareció correcto, ya que la resistencia a esta actividad puede ser particularmente fuerte en estas edades aunque también en niños algo mayores.

Hicieron *recortes* y *colages*. La mayor parte de ellos era ya capaz de recortar con la intención de seguir una línea. Colorearon papel, telas y masillas partiendo siempre de ellos la iniciativa de qué material escoger y utilizar.

Son también completamente autónomos para hacer la limpieza y recogida de material escogido para trabajar.

ÁREA DE LOS BLOQUES

Está muy solicitada aunque despierta más interés en los niños que en las niñas. Este es un fenómeno que se verifica también en edades posteriores. Aunque disponen de muchos bloques de diferentes formas y materiales, no hay duda de que sus preferencias se orientan hacia los de gran tamaño: hechos a partir de cajas de zapatos, cajas de chocolate o té de tamaño grande, tablas, pedazos de tapete o de esponja y hasta paños, de tamaños nunca inferiores a A4 y a poder ser mayores. La enorme variedad existente de otros bloques más pequeños hace que no les atraigan.

Las construcciones que hacen con ellos también son grandes. Comenzaron por hacer montañas o pilas, sin intención de representar, hoy en día ya hacen casas, puentes, rampas, carreteras, piscinas, etc. y ponen coches en las carreteras, muñecos nadando en la piscina o dentro de la casa...

ÁREA DE LAS CONSTRUCCIONES

Está localizada junto al área de los bloques porque están muy relacionadas. Predomina el material vinculado al *transporte* y por ese motivo comenzarán a llamarle "garaje".

Fue una de las áreas en que hubo que hacer bastantes alteraciones en función de la edad de los niños porque todos querían la misma cosa al mismo tiempo. Pasó por tanto a tener una variedad mucho menor de objetos pero con 5 ejemplares de cada cosa.

Hay herramientas de trabajo, pero ciertas actividades se realizan sólo como simulaciones debido al peligro que representan para los niños tan pequeños. Es el caso de serrar, por ejemplo.

ÁREA DE ACTIVIDADES DE REPOSO

Entre el material más utilizado están los *ficheros de imágenes* y los *libros*. Les gusta verlos, hablar de lo que están viendo y las niñas hasta se los leen a sus muñecas.

Se trata de una lectura de imágenes sin secuencia, aunque a estas alturas ya hay 3 ó 4 que sí dan secuencia a toda la historia. Las imágenes son grandes y sin muchos detalles.

Se debe decir que, en un principio, hubo que utilizar libros de plástico y cartón porque no sabían utilizarlos, los tiraban, o los dejaban en cualquier lado... Con el tiempo los comportamientos fueron cambiando.

Una vez más, aquí se revela la falta de afición a juegos o piezas menudas o *puzzles*. Prefieren juegos de asociación del tipo de *loto* de figuras, de colores, etc. Utilizan los *legos* de piezas grandes pero para construir prefieren los bloques.

ÁREA DE MÚSICA

Adoran los instrumentos con los cuales puedan hacer ruido. Prefieren con mucho ser ellos quienes actúan que escuchar el casete.

ÁREA DEL RECREO AL AIRE LIBRE

Aquí es donde está instalada el área del *agua y arena* que tiene material semejante al usado con niños de mayor edad y con el mismo éxito. Para el *agua*: vasos y botellas de plástico, esponjas, trapos, canicas, piedrecitas, barcos, muñecos, etc. Ellos mismos en ocasiones, componen otros materiales. Para la *arena*: baldes, palas, picos, molinos, carros, bloques de madera para la construcción, moldes para hacer bolas, cestas, etc. Es una de las estructuras más demandadas en este recinto al aire libre.

El *columpio* es también apreciado por los más pequeños no sólo para subirse a él sino también para empujarlo. Existen también *toboganes*, una estructura en madera para trepar, ruedas de vehículos, cuerdas para subir y bajar aunque no son muy utilizadas así sino más bien para agarrarse y balancearse.

Aquí están también los *contenedores de la ropa* y el *tendal*, muy utilizados por las niñas.

Falta decir que todas las áreas de trabajo fueron marcadas con un *símbolo* figurativo que los niños aprendieron a identificar sin grandes problemas, a no ser por la pieza de lego que representaba el área de juegos y que tuvieron la necesidad de que les fuera explicada.

De acuerdo con el modelo, los niños tenían también su propio símbolo que comenzó por ser un círculo para todos pero de colores diferentes. Con ese símbolo la educadora marcó todo: la silla, el lugar de trabajo en círculo, el sitio para guardar objetos, el armario para la ropa, etc. Así cada niño fijó rápidamente su símbolo y no lo confundía con el de otro aunque la diferencia fuera sólo de tonalidad: el niño representado por el círculo azul claro no confundía su silla con el que tenía el círculo azul oscuro. Más tarde, poco antes de Pascua, fueron al aula de niños mayores para ver otro tipo de símbolos. La mayor parte percibió el significado de los símbolos e hicieron un dibujo que ellos mismos escogieron para que fuera su propio símbolo; pasó entonces a ser usado en todo incluso como "firma". Debe decirse que no todos los niños comprenden bien los nuevos símbolos. En estos momentos hay cuatro que no reconocen su nombre escrito.

En cuanto al material, en un principio fue etiquetado con un ejemplar de lo que se quería representar o un colage de fácil interpretación para que los niños pudieran entender el significado de las etiquetas.

Rutina diaria

¿La rutina diaria propuesta por el currículo es realmente practicable en estas edades? Sobre todo en relación a algunos momentos determinados, esta pregunta es particularmente pertinente. Veamos:

PLANIFICACIÓN[1]

¿Un niño con menos de 3 años es capaz de hacer planes?

Al principio hacían el planteamiento apuntando simplemente el área donde querían trabajar; "dibujando" algún objeto del área escogida; diciendo alguna palabra indicativa como: papá, bebé, (para ir a la cocina...).

[1] En el modelo High/Scope los niños y niñas inician la jornada planeando cada uno de ellos/as qué es lo que van a hacer. Normalmente las personas adultas presentes en la sala participan como apoyo en ese proceso (sólo para escuchar y hacer sugerencias sobre las posibilidades existentes). A veces, los niños/as dibujan su plan y lo comentan con su profesora antes de clavarlo en el mural correspondiente. A esto es lo que se denomina "rutina de la planificación". (Nota del T.).

En cierto momento se hizo un cartón que reproducía los símbolos de las diversas áreas y que servía para planear apuntando el símbolo del área escogida. También hubo otra versión del cartón de planificación para que la educadora registrara el plano, escribiendo al lado del símbolo del área escogido, el nombre del niño y lo que había dicho que iba a hacer, dándole así también la oportunidad de verificar que eso podía ser escrito.

Aún se utilizó una estrategia más de planificación. Se preparó un plano de las diferentes zonas de la clase con sus respectivos símbolos. Junto a cada área había también trozos de velcro blanco en los que fignraban los signos de identificación de cada niño y niña. Así ellos situaban su símbolo junto al área a la que deseaban ir a trabajar.

Se pretendía que los niños/as hiciesen experiencias de interpretación de relaciones espaciales y que pudiesen tener presentes al mismo tiempo todas las áreas de trabajo. Localizaron fácilmente las áreas, pero fue difícil hacer corresponder la secuencia del plano con la secuencia en la sala. Sin embargo, a finales del año lectivo algunos niños y niñas ya eran capaces de apuntar en el plano los sitios por donde tenían que pasar para llegar al área escogida.

Apuntar entre las fotografías de las distintas áreas cuál era aquella por la que optaban fue otra forma sencilla de planificar.

Los niños con suficiente desarrollo de lenguaje usaban también estrategias con marionetas, teléfono, máscara, binóculo, etc. Frecuentemente sucedía que cada niño escogía la estrategia que quería.

Hubo otras *dificultades* a tener en cuenta, con estos niños más pequeños, que exigían adaptaciones.

Al principio relacionaban muy poco su plan de trabajo con la actividad realmente desarrollada: indicaban un área de trabajo y luego se iban a otra. También era muy frecuente planear muchas cosas y hacer una sola o hacer muchas más de las que se habían planeado. Todos estos aspectos fueron mejorando a lo largo del año, una vez que la educadora, hablando con ellos, les iba llevando a concienciarse de esas diferencias sin impedirles, en ningún caso, que hicieran lo que quisieran.

Se notó también una cierta tendencia a repetir los planes de otros. Además de utilizar las estrategias sugeridas por el modelo para evitar que esto suceda, como por ejemplo llevarlos por la sala a recordar las distintas áreas y materiales, nuestra cooperante, que usó juegos como el “Pim-pam-pum” para determinar con qué orden planificaban los niños; cuando había uno que copiaba siempre a otro, lo llevaba a planificar primero o metía otros de por medio.

Como puede verse, llegó a ser posible planificar, una vez que se realizaron los debidos ajustes a la edad.

REVISIÓN[2]

Al principio de año no se hacía; comenzó en enero. Es de los momentos más difíciles porque tienen dificultades en prestar atención a lo que dicen los otros y a esperar que les llegue su turno.

Una de las formas más comunes de hacer la revisión fue mostrar lo que habían hecho, pero generalmente el relato era pobre: tendían a decir menos de lo que habían hecho y se centraban más en lo que había captado su interés.

Normalmente no inventan cosas que no hayan hecho. Muchas de las estrategias usadas para planificar servían también para la revisión

TIEMPO DE ORDENAR[3]

Es más largo para los pequeños que para los mayores porque les lleva más tiempo o porque quieren seguir trabajando hasta el momento mismo de comenzar un nuevo trabajo.

Al principio era necesario indicarles todo lo que tenían que recoger y cómo, pero al final ya había algunos capaces de señalar por sí mismos cuándo había que ordenar, aunque en algunos casos no pasaba de ahí la colaboración. En otros casos, ellos mismos sabían cómo hacerlo y lo hacían.

TIEMPO DE PEQUEÑO GRUPO

Se trata de un momento de rutina en el que se temían en un principio grandes dificultades en estas edades ya que al estar encomendados muchos niños a un solo adulto éste no podía prestar a todos los grupos constantemente su apoyo directo. En realidad nuestra ayudante comenzó desde el principio del año lectivo a dividir a los niños en 2 grupos, dotando al que iba a tener menos apoyo, de materiales de fácil exploración, como: un montón de bloques para cada niño, papeles para rasgar, pasta para amasar, materiales para ensartar, etc. Incluso los más pequeños trabajaban bien.

---

[2] Como se ha señalado en otro capítulo, la secuencia canónica (la estructura básica de las actividades) del modelo High/Scope es la siguiente: Planificar-Hacer-Revisar. A ese momento de revisión que constituye una acción incorporada como rutina diaria se refiere aquí la autora. (Nota del T.).

[3] Otra actividad que se incluía como rutina diaria (pudiendo repetirse al finalizar cada una de las partes del trabajo) era ordenar el aula: los niños y niñas recogían y ponían en su sitio todos los materiales utilizados. De ahí la importancia que el modelo atribuye a que los materiales estén claramente clasificados, etiquetados y accesibles a los niños. De esta manera pueden ir a buscarlos y luego devolverlos a su lugar de forma autóuoma. (Nota del T.).

Los otros momentos de la rutina no plantearon problemas especiales en ninguna edad.

Con estos niños, la interacción a lo largo de toda la rutina diaria, se acaba por volver más flexible aunque también más directiva. Por ejemplo, es más difícil cumplir con rigor el tiempo que se preveía emplear en cada momento y debe de haber pues más flexibilidad. Mayor directividad en la medida en que en estas edades ellos son necesariamente menos autónomos. De todas maneras, la autonomía fue siempre fomentada. Tenían acceso directo a los materiales; exponían sus trabajos; siempre fueron invitados a tomar decisiones, dar sugerencias, reflexionar para resolver sus problemas; hacer solos todo aquello que podían hacer o a pedir colaboración a los compañeros y a ofrecer a su vez su propio apoyo cuando fuera necesario (aprendieron esto tan bien que a veces llegaban a pegarse por querer colaborar y ayudar incluso a quienes no estaban muy interesados en la ayuda).

Experiencias–llave[4]

¿Podemos tomar en consideración con niños tan pequeños las experiencias-llave en las mismas categorías propuestas por el currículo High/Scope?

En el área del *desarrollo social*, más allá de lo que, a propósito de la interacción, ya se dijo en relación a la autonomía y la colaboración, puede suceder que inicialmente estos niños creen constantemente conflictos entre sí, sobre todo por querer todos los mismos juegos. Golpear y gritar era la respuesta para cualquier dificultad; ni siquiera llamaban a la educadora.

La estrategia más utilizada, además de las habituales ofertas alternativas que se les hacen en estos casos (repetición de juegos iguales, etc.), fue la de hablar sobre el asunto con los dos niños en conflicto. Al principio era difícil que oyeran lo que se les decía. Ahora ya se paran a escuchar. Muchas veces se quejan a la educadora y repiten a otro lo que ella les sugirió que dijesen. Ej.: “Dile que luego se lo prestas”. Al final este recurso de las quejas representa ya una cierta evolución...

Nadie dudará que las áreas de *lenguaje y representación* son importantes y posibles para quien está desarrollando la función simbólica y de lenguaje. Es obvio que no se podrán esperar representaciones tan complejas como las que hacen los niños de 4 ó 5 años, pero es sabido que dentro de un mismo estadio se va produciendo un progresivo perfeccionamiento de la estructura mental.

[4] El modelo High/Scope concreta en una serie de dimensiones los contenidos curriculares que se pretenden trabajar: son las experiencias-llave. (Nota del T.).

La verdad es que cuando el niño o la niña hace la papilla para el muñeco con piedrecitas, trocitos de esponja, etc. o cuando le da el biberón, está representando. Cuando con cualquier pasta modela filetes o bollos, cuando con bloques hace carreteras, torres, piscinas, casas, etc., está representando. Y los niños a los que nos referimos hacen todo eso... Es verdad que al principio, con los bloques sólo hacían montañas que destruían y volvían a hacer; pero más adelante, ya ponían coches en las carreteras o muñecos dentro de la casa que construían. La evolución se vio claramente. Lo que se precisa es proporcionar al niño condiciones para que él mismo vaya progresando.

En cuanto al lenguaje, dado que están comenzando a usarlo, el modelo sólo puede contribuir a su desarrollo, bien sea a través del tipo de interacción que se establezca, bien sea por los distintos momentos de la rutina diaria que tienden más al diálogo o incluso a través de la construcción de conceptos a los que después habrá que sacar partido.

Las nociones de *espacio y tiempo*, que se fueron construyendo hasta los 2 años, precisan desarrollarse y para eso son necesarias experiencias-llave en estas dos áreas. Entre las apuntadas por el currículo en el área de espacio, algunas se corresponden con actividades muy apreciadas por los pequeños. Es el caso del encajar y separar cosas; meter argollas en una asta o cuentas en un cordel; observar cosas a partir de diversos puntos de vista; experimentar el propio cuerpo (¿estirando el brazo consigo alcanzar algo?); aprender a localizar las cosas en el aula o en el jardín.

En cuanto al tiempo, ¿quién no conoce de sobra lo que los pequeños aprecian las canciones y los pequeños juegos de ritmo que el modelo sugiere, como dar palmas, etc. que tanto contribuyen a una correcta organización temporal? La propia rutina, estable aunque no inflexible, presta una gran contribución en este sentido. Al comienzo, la educadora señalaba siempre por su nombre a cada periodo de la rutina, después a lo largo del año los niños fueron comenzando a saber cuál era el tiempo que vendría después y a qué se destinaba cada uno de ellos. Pero hay momentos particularmente ricos en este aspecto, como la secuencia planteamiento-trabajo-revisión en que el niño debe anticipar lo que va a hacer y recordar lo que hizo. Es claro que las secuencias no son fáciles en estas edades pero en este momento, 3 ó 4 niños del grupo ya son capaces de establecer secuencias en una u otra historia. La mayoría no lo hacen y, a pesar de gustarles lavar la ropa, ponerla a secar y plancharla, alteran también fácilmente el orden secuencial.

La tentativa de una profesora en prácticas de introducir un reloj de juguete resultó un fracaso como era de esperar. Era un reloj de plástico en el cual algunos de los números son piezas de encajar con diferentes formas. Se pretendía con ello trabajar las áreas de número, de tiempo y hasta de espacio gracias a las actividades de encaje. Esta última fue la experiencia que los niños realizaron, pues no llegaron a alcanzar el significado de las agujas y de la indicación de las horas.

Si hablamos de *clasificar y seriar*, no se esperará que niños con menos de 3 años clasifiquen tomando en consideración diversos atributos de las cosas o que establezcan relaciones más o menos complejas entre clases; pero sí hacen clasificaciones a nivel práctico cuando ordenan los carritos en un sitio y los muñecos en otro. Los niños con los que trabajamos, al principio mezclaban las cosas, pero si se les llamaba la atención sobre ese hecho y ellos entendían qué era lo que estaba mal, recogían y ordenaban de manera mucho más correcta.

En algún momento de trabajo en pequeño grupo fueron introducidos los imanes y una serie de objetos pequeños: unos que eran atraídos por el imán y otros que no. Los niños no sólo los clasificaban según esa característica sino que trataban de descubrir en el aula otros objetos que pudiesen ser atraídos. Esto es sólo un ejemplo.

Del mismo modo, los niños hacen seriaciones cuando dejan la muñeca grande en la cama más grande y la otra en la más pequeña. Y, cuando a la hora del almuerzo, ayudan a distribuir un plato o un vaso a cada niño, están también haciendo correspondencias término a término y, consecuentemente, son experiencias ricas para la construcción de la noción de número.

En el área de *movimiento y desarrollo físico* nadie dudará que estos niños hacen constantes experiencias-llave. Correr, saltar, transportar objetos, trepar, subir escaleras, pasar por encima o por debajo, jugar a la pelota, etc., son actividades que realizan entusiasmados y que el currículo High/Scope estimula sobre todo por el cuidado que pone en la preparación y equipamiento del recreo al aire libre y la recomendación de que, si ese espacio no existe, se monten dentro de casa las estructuras necesarias.

En conclusión, si desde el punto de vista teórico, no descubrimos impedimento para la utilización del currículo High/Scope con niños entre 2 y 3 años, desde el punto de vista práctico, el análisis de este caso no nos revela tampoco obstáculos insalvables. Por el contrario, viene a sugerir la gran aceptación que puede tener para los niños y cuánto puede contribuir a su desarrollo integral. Parece, pues, que merece la pena continuar experimentando en ese sentido, cada vez de forma más sistemática.

Referencias bibliográficas

BRICKMAN, N. A y TAYLOR, L. S. (1991): *Supporting Young Learners.* High-Scope Press. Ypsilanti, Mich.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1994): *A educação Pré-escolar em Portugal. Pareceres e recomendações.* Relator João Formosinho. Conselho Nacional de Educação. Lisboa.

GRAVES, M. (1989): *The teacher's idea book.* High-Scope Press. Ypsilanti, Mich.

HOHMANN, M.; BANET, B. y WEIKART, D. (1984): *A criança em acção.* Edit. Fundação Calouste Gubelkian. Lisboa.

OLIVEIRA FORMOSINHO, J. (1993): *Construção da identidade profissional do educador.* Actas do III Encontro Nacional da APEI. Edic. APEI. Lisboa.

CALIDAD
EN LA
EDUCACIÓN INFANTIL

9. LA RUTINA DIARIA EN LAS EXPERIENCIAS-LLAVE DEL MODELO HIGH/SCOPE

Dalila BRITO LINO
CEFOPE, Universidad de Miño

Introducción

Dentro de las líneas teóricas que sirven de base al Modelo High/Scope está la de que cada educador construye una rutina diaria que le permite desarrollar el juego educativo con su grupo de niños y niñas. Esta forma de organización responde, sin embargo, a ciertas indicaciones de base que serán presentadas en este texto.

Este texto permite también la presentación de "experiencias-llave" como organizadores amplios de las actividades educativas.

Estructuración de la rutina diaria

EJEMPLO DE RUTINA DIARIA

Acogida- 15 a 20 minutos
Planificación- 15 a 20 minutos
Tiempo de trabajo- 45 a 60 minutos
Tiempo de recoger- +/- 10 minutos
Tiempo de revisión (reflexión)- 15 a 20 minntos
Almuerzo
Trabajo de pequeño grupo- 15 a 20 minutos
Trabajo en círculo (gran grupo)- 10 a 15 minutos
Recreo- 15 a 20 minutos

OBSERVACIONES
1- La rutina tiene los mismos componentes todos los días.
2- La rntina diaria ocurre siempre en la misma secuencia.
3- La rutina diaria incluye el proceso: planificar-hacer- revisar.
4- La rutina diaria incluye oportunidades para actividades individuales, actividades de gran grupo y de pequeño grupo.
5- La rutina diaria posibilita interacciones niño/niño, niño/adulto.
6- La rutina diaria permite al niño exponer sus intenciones, llevarlas a cabo y realizar reflexiones sobre las actividades experimentadas.

Un ejemplo de horario donde se recogen las rutinas:

Mañana
9h00 a 9h20- Acogida
9h20 a 9h45- Planificación
9h45 a 10h30- Trabajo individual
10h30 a 10h40- Tiempo de recoger
10h40 a 11h00- Almuerzo- Tiempo de revisión
11h00 a 11h20- Recreo
11h20 a 11h40- Trabajo de pequeño grupo
11h40 a 12h00- Tiempo de círculo

Tarde
14h00 a 14h20- Acogida
14h20 a 14h45- Planificación
14h45 a 15h05- Trabajo individual
15h05 a 15h15- Tiempo de recoger
15h15 a 15h30- Merienda y Tiempo de revisión
15h30 a 15h45- Recreo
15h45 a 16h00- Tiempo de círculo

Esta rutina diaria se puede adaptar a un horario de día completo (mañana y tarde) o de medio día (mañana o tarde).

La secuencia de los momentos, así como el tiempo aconsejado para cada uno, puede ser alterada de acuerdo con las circunstancias. Sin embargo, los tiempos de planificación, trabajo y revisión, han de ocurrir siempre en esa secuencia (orden), siendo el tiempo de trabajo el más largo de la rutina diaria.

De este modo, cada educador deberá hacer las alteraciones que crea convenientes, adaptando los tiempos de la rutina diaria, ya sea al horario de funcionamiento de su jardín de infancia, ya sea al grupo de niños con que trabaja.

Al establecer una rutina diaria con un estructura coherente, cuyos tiempos se repiten sistemáticamente, el educador pretende conseguir algunos objetivos importantes (Hohmann, Banet, Weikart, 79):

- proporcionar al niño la oportunidad de exponer intenciones, tomar decisiones, concretarlas y más adelante realizar sus experiencias con otros niños y adultos;
- ayudar al niño a comprender lo que es el tiempo, a través de la secuencia de tiempos que se repiten sistemáticamente;
- ayudar al niño a controlar su tiempo, sin necesidad de que el adulto le diga lo que debe hacer al terminar una actividad;
- dar al niño la oportunidad de experimentar muchos tipos de interacción ya sea con otros niños, ya sea con adultos,
- darle la oportunidad de trabajar solo, en pareja, en pequeño y gran grupo,
- proporcionar oportunidades para trabajar en diversos ambientes, dentro del aula del jardín de infancia, en el recreo al aire libre, e incluso en la comunidad.

1. Momento de ACOGIDA

En el transcurso de este tiempo y mientras se espera a que todos los niños y niñas lleguen al aula, una de las personas adultas se queda en la puerta a recibir a los padres y madres. En el recibimiento de los padres y niños que van llegando pueden también participar los niños. Se aconseja un sistema rotativo, en el cual junto a un adulto se quede un niño/a cada día.

El otro adulto inicia con los niños que van llegando el proceso de actividades: hablan, cuentan historias, cantan canciones, etc.

En ocasiones, durante este tiempo, los niños escogen las tareas de las cuales se van a responsabilizar en ese día, por ejemplo distribuir los platos del almuerzo, etc.

2. Tiempo de PLANIFICACIÓN

Este es el primer momento de la secuencia planear-hacer- revisar.

Para el tiempo de planificación los niños y niñas son divididos en pequeños grupos de 8 a 10 niños. En cada grupo hay un adulto que apoya y ayuda a los niños a planear. Como normalmente no existen dos educadores por aula, esta tarea puede ser desempeñada por el auxiliar educativo, por una madre, por una alumna en prácticas.

Ayudar a los niños a crear hábitos de planificación es una de las metas del modelo High/Scope.

La planificación es hecha individualmente. Esta actividad permite a todos y cada uno de los niños, expresar opciones y tomar decisiones, tomar conciencia de sus intereses, anticipar problemas y procurar resolverlos.

Los niños, por tanto, deciden lo que van a hacer en el tiempo de trabajo, qué materiales van a utilizar, en qué área del aula van trabajar, si van a trabajar solos, con uno o más niños, con el adulto, o con niños y adultos.

Es importante que cada uiño y cada niña tenga la oportunidad de iniciar una actividad que le interese y con la ayuda del adulto y de los compañeros comienza a pensar cómo lo podrá llevar a cabo.

Para mantener a los niños interesados y motivados en el proceso de planificación pueden ser utilizadas varias estrategias, como por ejemplo:

- decir o indicar con el dedo el área a donde quiere ir a trabajar
- desplazarse hasta el área donde quiere ir a trabajar
- escoger uno o más objetos de las áreas donde pretenden trabajar: los objetos son colocados encima de la mesa o en el suelo
- telefonear: pueden usarse 2 teléfonos. Tanto la planificación como la revisión se pueden hacer a través de una conversación telefónica

- utilizar una canción o un monólogo
- hacer un dibujo
- circular encima de un plano del aula
- hacer mímica de aquello que se pretende hacer o se hizo y que los otros niños deben intentar adivinar
- utilizar un telescopio: el niño apunta hacia el área donde quiere trabajar o trabajó.

Estas son algunas de las estrategias que se pueden utilizar.

Las diferentes estrategias de planificación son seleccionadas de acuerdo con las edades y niveles de desarrollo de los niños. Así, para un grupo de niños de 5 años, se podrán utilizar estrategias más abstractas como por ejemplo, pedir a los niños que dibujen sus planes. En cuanto a los niños más jóvenes, 3 ó 4 años, se recurre a estrategias más simples, utilizando materiales.

A lo largo de la planificación los niños pueden presentar diferentes comportamientos. Estos planes se presentan de distinta forma: pueden ser verbales o no verbales. Según los estudios de la profesora Kathy Silva se pueden clasificar del siguiente modo: vagos y difusos, rutinarios y elaborados.

Al planificar, el niño está desarrollando actividades tales como oír, hablar, anticipar, secuenciar, resolver problemas, dar ideas y pensamientos, tomar decisiones.

El niño aprende que puede planificar la realización de cosas diversas, desarrollando así un sentido de control y responsabilidad de las consecuencias de sus elecciones y decisiones. Como el adulto va planificando individualmente con cada niño, cuando un niño termina su plan, sale del círculo y se va a iniciar su actuación en el área escogida.

A medida que hacen sus planes los niños comienzan a trabajar en las diferentes áreas.

A lo largo de la planificación los adultos apoyan y encanzan a los niños a la realización de sus planes, utilizando para ello diversas estrategias de interacción como: conversar individualmente, oír atentamente a cada uno, hacer preguntas abiertas, interpretar gestos y acciones, repetir algunas de las frases de los niños, ofrecer alternativas, plantear cuestiones del tipo: *"¿crees que tu plan va a durar todo el tiempo de trabajo?"* o *"¿qué vas a hacer en primer lugar?"*.

Con todo esto, el adulto ayuda al niño a hacer planes cada vez más detallados y demuestra que los valora, bien porque los escucha atentamente bien porque ellos los escriben.

Cuando un niño se niega a planificar, el adulto debe intentar ayudarle hablando con él acerca de las diversas posibilidades que le ofrece la sala de actividades (el aula), trabajando a su lado en las zonas, describiendo lo que el niño está realizando y, en ocasiones, haciendo alguna sugerencia.

3. Tiempo de TRABAJO

Este es el momento más largo de la rutina diaria, dura unos 45-60 minutos.

A medida que cada niño termina su plan, comienza a realizar aquello que se propuso realizar.

Las parejas y los grupos de trabajo se forman espontáneamente. Cada niño tiene oportunidad de experimentar diferentes tipos de interacción. Pueden trabajar solos, con un compañero/a, en pequeño o gran grupo, con o sin adulto.

A medida que van completando sus planes iniciales, los niños hacen nuevos planes con el apoyo de los adultos, planes que después pasan a ejecutar.

La intención esencial del tiempo de trabajo es:

- divertirse, llevar a cabo ideas
- trabajar
- concentrarse, identificar y resolver problemas, tomar decisiones
- relacionarse con otros niños y adultos
- moverse, hablar, hacer y ver
- realizar experiencias-llave.

Son muchas las razones de su importancia, entre ellas sobresale:

- la creación de un ambiente agradable para que los niños aprendan a hacer jugando
- el reconocimiento de la importancia del juego de los niños y de su estimulación
- la creación de un espacio de construcción del conocimiento
- la oportunidad de observación por parte del adulto con todo lo que eso implica en los juegos.

Los niños pueden realizar sus planes en las diferentes áreas: área de construcción, área de expresión plástica, área de música, etc.

En síntesis durante el tiempo de trabajo los niños:

- se implican, trabajan, completan y modifican sus planes
- juegan solos y/o con otros niños
- se implican en diferentes tipos de juegos
- conversan y practican experiencias significativas.

A lo largo del tiempo de trabajo, corresponde al educador incentivar a los niños a conversar y colaborar los unos con los otros, ayudarles a concretar sus planes, desarrollándolos o alterándolos siempre que el niño esté interesado.

4. *Tiempo de RECOGER*

Terminado el tiempo de trabajo, los niños y adultos recogen los materiales utilizados, los trabajos acabados. Los que no hubo tiempo de terminar se acabarán más tarde.

Para señalar la transición entre el tiempo de trabajo y el tiempo de recogida los educadores utilizan diversas estrategias, de cara a motivar y apoyar a los niños en la transición de un momento de la rutina al siguiente...

Algunas de las estrategias utilizadas son: una campanilla, una pandereta, una canción, una música, juegos, etc.

La selección de la estrategia se hace en conjunto por los niños y adultos.

Este momento de la rutina, es una oportunidad excelente para que el niño realice experiencias-llave de clasificación al colocar los materiales juntos según similitudes, (todos los bloques de madera, todos los bloques de cartón); seriaciones al colocar primero los bloques grandes y después los bloques pequeños; desarrollo social, cooperación, (al colaborar en la limpieza de las mesas que fueron utilizadas para la pintura); autonomía, (al recoger independientemente los trabajos que acaban de realizar, responsabilizándose por mantener un ambiente organizado y agradable, donde todos se sientan bien).

A lo largo del tiempo de recogida los adultos estimulan a los niños a la recogida de materiales, a cooperar unos con otros, participando de forma activa en todo ese proceso [1].

5. *Tiempo de REVISIÓN*

Niños y adultos se reúnen en pequeños grupos (los mismos que se formaron para la planificación) para hablar, reflexionar o mostrar lo que hicieron a lo largo del tiempo de trabajo.

Los niños tienen tendencia a recordar lo que fue excitante y relevante para ellos.

Revisar da a los niños oportunidades para hablar con los otros sobre sus experiencias personales significativas (al mostrar un pájaro que hizo para un mueble); ayudar a otros a encontrar soluciones para los problemas; llegar a establecer una relación entre el plan y la actividad realizada (excelente oportunidad para realizar experiencias-llave en relación a la gestión del tiempo: si tuvieron o no tiempo para realizar sus planes); reflexionar sobre sus propias ideas y acciones; ayudar a

[1] Adaptado de *High/Scope for Beginners: Daily Routine,* (1994). High/Scope Educational Research Foundation.

representar sus acciones y a verbalizarlas; aprender con sus experiencias a utilizar esos conocimientos en otras ocasiones; interactuar con otros niños y adultos. (Hohmann, Banet, Weikart, 1979).

Para hacer la revisión son normalmente utilizadas las mismas estrategias usadas para la planificación.

Es función del adulto, plantear cuestiones a los niños acerca de los materiales utilizados, de la secuencia de las actividades, del tiempo de duración de cada una.

Cuando el niño no es capaz de comunicar lo que hizo, el adulto puede ayudarle o pedir el apoyo de otros niños.

La revisión puede ser hecha a lo largo de otros momentos de la rutina diaria. Durante el tiempo de recogida, los niños pueden hablar con los adultos sobre lo que estuvieron haciendo.

En ocasiones el tiempo de revisión puede coincidir con el tiempo del refrigerio ligero, en medio de la mañana o de la tarde. Así, a medida que van acabando de comer, los niños ya hablan sobre las experiencias realizadas.

6. Tiempo de REFRIGERIO

Se destina en general a un refrigerio ligero, un almuerzo a mitad de la mañana o de la tarde.

Los adultos comparten este tiempo con los niños, comiendo a su lado.

De nuevo tenemos oportunidades excelentes para introducir experiencias en las que los niños son responsables de las tareas, como distribuir los platos o la leche. Un plato para cada niño; hay o no más niños que cajas de leche (pues no todos los niños toman leche), número, etc.. Un niño o un adulto lava los platos y otro limpia (colaboración/cooperación), etc.

7. Tiempo de RECREO AL AIRE LIBRE

Es un momento favorable para la incorporación de experiencias-llave en el ámbito del movimiento, desarrollo de los grandes músculos, etc. Es generalmente en el recinto exterior donde están colocadas las estructuras que permiten al niño realizar experiencias de actividad física, tales como columpios, toboganes. Pero, además el tiempo de recreo al aire libre puede ser utilizado para muchas otras actividades, como el contacto con plantas y animales, experiencias con agua, tierra, arena y actividades planeadas por los adultos, tales como andar encima de papel con los pies mojados en tinta, juegos variados, etc.

Es función del adulto animar, apoyar, ayudar, sugerir alternativas, participar activamente en los juegos y actividades lúdicas de los niños y niñas.

8. Tiempo de TRABAJO EN PEQUEÑOS GRUPOS

Se forman grupos de ocho a diez niños y un adulto (los mismos grupos formados para el momento de planificación y revisión).

Dura generalmente de quince a veinte minutos. En algunas ocasiones y dependiendo de la actividad se puede prolongar hasta los treinta minutos.

Éste se puede considerar el tiempo más estructurado de la rutina diaria, dado que las actividades son planeadas por los adultos, y también corre de su cargo la selección y preparación de los materiales. Esta planificación es hecha en base a la observación y registros C.O.R. llevados a cabo por el equipo educativo[2].

Las experiencias-llave se constituyen en organizadores de este tiempo.

Las actividades seleccionadas pueden estar integradas en proyectos que se vayan a realizar en el aula (por ej. la preparación de la fiesta de Navidad, el desfile de Carnaval, la fiesta de San Juan, etc.). Pueden también servir para la introducción de nuevos materiales, el montaje de una nueva área, la decoración de una pared.

Este tiempo es propicio para una observación individualizada que permite conocer a los niños y es, a la vez, la base para la planificación individual. Antes de iniciar el trabajo de pequeño grupo los adultos deben cerciorarse de que existe material suficiente para todos los niños y preparar algún material adicional que permita ampliar los trabajos de algunos de ellos siempre que sea apropiado.

En el trabajo de pequeños grupos se pueden considerar tres momentos naturales: inicio, medio y fin.

Así, antes de comenzar la actividad, el adulto debe hacer una breve introducción para la presentación de los materiales y de los posibles medios de utilización.

Una vez iniciada la actividad, los niños tienen la oportunidad de utilizar y explorar los materiales. Los adultos motivan a los niños a encontrar nuevas formas de utilización de los materiales, hablando con ellos sobre lo que están haciendo, realizando preguntas abiertas, motivándoles a interactuar unos con otros (devolviendo al grupo una pregunta planteada por un niño, ampliando lo que una niña hizo), escribiendo lo que los niños dicen. En ocasiones, los propios adultos utilizan los materiales, posibilitando a los niños ocasiones de aprender a observar. Cuando el tiempo se aproxima al fin, los adultos deben prevenir a los niños, para que éstos tengan tiempo de acabar sus trabajos.

---

[2] Véase el capítulo de Cristina Parente en este mismo libro sobre el uso del C.O.R.

Finalizado el trabajo de pequeño grupo, son los niños los que recogen los materiales utilizados.

Los adultos motivan a los niños a comunicar sus experiencias e ideas.

El trabajo de pequeños grupos es importante:

– para que el adulto observe a los niños
– para que el niño descubra nuevas oportunidades y opciones
– para situar en el grupo a los niños que tienden a trabajar siempre solos
– para crear, diversificar los intereses de los niños que trabajan siempre en la misma área
– para que el adulto conozca mejor a los niños, qué tipo de apoyo precisa cada uno, permitiendo una atención más individualizada.

La tarea del adulto en la selección y planificación de actividades debe ser conducida básicamente por la observación del niño y del grupo.

Cuestiones tales como:

– ¿cuáles son las experiencias-llave que el grupo necesita realizar?
– ¿qué materiales o procesos parecen no conocer?
– ¿qué les gusta a los niños?
– ¿cómo reacciona cada niño a la actividad propuesta?
– ¿cuáles son los niños que pueden necesitar materiales suplementarios y apoyos especiales?[3]

son cuestiones básicas para la preparación del tiempo del pequeño grupo que se han de centrar necesariamente en el ámbito de la observación individual y de grupo.

9. Tiempo de TRABAJO EN CÍRCULO

Niños y adultos se reúnen en gran grupo para cantar canciones, conversar, contar historias, jugar, bailar al son de la música o hacer ritmos, dramatizar historias, planear un paseo o visita, etc.

Dura aproximadamente de diez a quince minutos.

---

[3] Adaptado de High/Scope for Beginners: Daily Routine, 1994, High Scope Educational Research Foundation.

Son los adultos quienes planean las actividades, estando sin embargo receptivos a sugerencias de los niños para posibles alteraciones.

Al planear las actividades se tienen en cuenta los gustos y preferencias de los niños, identificadas a través de la atenta observación del adulto.

Siempre que es posible, la actividad planeada está relacionada con los trabajos o proyectos que se están realizando en el aula.

Las actividades deben realizarse en un espacio del aula en el que todos los niños se puedan mover con facilidad. Puede ser en el área central del aula, en el lado de los juegos de construcción, en el área de música, etc.

Cuando el tiempo lo permita, las actividades pueden ser al aire libre.

Los adultos participan en las diferentes actividades, motivando a los niños a interactuar unos con otros.

Es un momento excelente para proporcionar al niño oportunidades de realizar experiencias-llave de desarrollo socioemocional, representación, música y movimiento, etc.

CONSIDERACIONES SOBRE LAS RUTINAS

Los adultos deben ayudar a los niños a interiorizar la rutina diaria. Para eso, deben mantener siempre la misma secuencia de tiempos, referirse al nombre de cada uno de los tiempos siempre que éste se vaya a iniciar *("ahora vamos a iniciar la planificación. Hoy es Juan el primero en hacer su plan"),* a lo largo de cada momento *("estoy viendo que hoy decidiste hacer una casa con legos en el tiempo de trabajo")* y en la transición de una fase a otra *("el tiempo de trabajo se está terminando, dentro de poco va a comenzar el tiempo de recogida").*

Siempre que se pretenda alterar la secuencia de los momentos de la rutina diaria, se deberá avisar previamente a los niños, para que éstos tengan tiempo de incorporar las alteraciones.

Es importante señalar de forma bien clara el final de cada fase, de modo que todos los niños se den cuenta de que se va a iniciar una nueva actividad.

Los adultos deben estar atentos a los momentos de transición para evitar que los niños se encuentren sin saber qué hacer cuando acaban una actividad y aún no empieza la siguiente. De este modo, se contribuye a prevenir las situaciones de conflicto.

Las actividades planificadas por los adultos para los diferentes tiempos de la rutina diaria, como planificación, revisión, trabajo de pequeños grupos o tiempo de círculo, deben ser lo más diversificadas posible y estar acordes a las necesidades e intereses de los niños. De esta manera, los niños sentirán la escuela como el lugar donde pueden experimentar el éxito con entusiasmo.

La rutina diaria tal y como se acaba de presentar es un instrumento con utilidad educativa a varios niveles. No podemos dejar de señalar ahora que una rutina es sobre todo una estructura organizativa pedagógica que permite al educador promover actividades educativas diferenciadas y sistemáticas de acuerdo con las experiencias que se quieran llevar a cabo, además de las que surgen naturalmente, ya sea sugeridas por un niño o por el grupo.

En el Proyecto Infancia, la rutina diaria es también un instrumento para los aprendizajes en lo que se refiere a la cultura del entorno como fuente inspiradora de actividades educativas (Formosinho 94)[4].

Las experiencias-llave

Al divertirse, jugar, interactuar con personas y materiales el niño realiza experiencias que le permiten construir un conocimiento del mundo que le rodea.

Va apropiándose progresivamente desde su nacimiento de conocimientos y desarrollando capacidades que le permiten realizar actividades propias y con características diferenciadas.

Varios autores como Piaget, Erikson, Kohlberg y Selman, entre otros, presentan una secuencia invariante de estadios o niveles evolutivos según los cuales caracterizan el desarrollo cognitivo, socio-emocional y moral.

En cada uno de estos estadios, el niño realiza naturalmente actividades que repite con frecuencia en interacciones con los materiales y las personas.

Sin embargo en contextos más favorables donde se proporcione a los niños múltiples y diversas formas de llevar a cabo estas actividades, se realizarán más fácilmente y de una forma más sistemática.

En el modelo High/Scope estas actividades son designadas mediante la denominación de **experiencias-llave**. Se presentan clasificadas en dominios: el desarrollo socio-emocional, cognitivo y físico. Describen comportamientos que los niños realizan naturalmente entre los 2 años y medio y los 5-6 años.

Las experiencias-llave permiten al adulto comprender el tipo de conocimiento que los niños están construyendo en un momento determinado.

Son utilizadas como guía de observación del juego y de las actividades infantiles, permitiendo a los adultos identificar intereses, talentos y dificultades emergentes (Hohmann, 1991).

La información obtenida a través de la observación permite a los educadores, guiados por las experiencias-llave, planificar las actividades educativas y apoyar individualmente a cada niño.

---

[4] Adaptado de High/Scope for Beginners: Daily Routine, 1994. High Scope Educational Research Foundation.

Las múltiples experiencias-llave están relacionadas entre sí, pudiendo aparecer varias simultáneamente. Así, cuando un niño está ordenando un conjunto de bloques de cartón del más pequeño al mayor colocándolos encima de otro conjunto de bloques de madera, está realizando experiencias-llave en el campo de la seriación (combinar diferentes cosas obedeciendo a una determinada dimensión) en el dominio de la clasificación (escoger, seleccionar y combinar) y en el dominio del número (ordenar dos conjuntos de objetos con correspondencia uno a uno).

Las experiencias-llave están pues sucediendo en todo momento y es labor del educador tanto identificar las que surgen naturalmente como planear actividades para los diferentes tiempos de la rutina diaria de modo que posibiliten al niño realizar experiencias que se revelen como prioritarias.

Así, si un educador verifica que en el grupo de niños y niñas con los que trabaja algunos de estos tiene dificultades en distinguir las formas (cuadrado, rectángulo y triángulo), puede planificar una actividad de trabajo de pequeños grupos en la cual los niños puedan tener un contacto directo con esas formas, analizándolas, explorándolas e identificando las características de cada una. Incluso podrá incluir en el área de expresión plástica materiales con estas formas, como por ejemplo cajas de cartón, papel para ser utilizado en el dibujo o pintura, cortado en forma de cuadrado, rectángulo o triángulo.

CÓMO ESTÁN ORGANIZADAS LAS EXPERIENCIAS-LLAVE

Las experiencias-llave están organizadas en nueve categorías: socio-emocional, representación, lenguaje, clasificación, seriación, número, espacio, desarrollo físico y músic. (Anexo 1).

Dentro de cada una de estas categorías o dominios se presenta una secuencia de comportamientos que van de lo más simple a lo más complejo.

Desarrollo socio-emocional

Así como construye el conocimiento del mundo que le rodea, el niño también construye su conocimiento social y emocional. Los conocimientos que va adquiriendo y la forma como lo hace van a afectar probablemente a su autoimagen y a las relaciones que establezca con otros niños y adultos, tanto en el presente como en el futuro.

Las experiencias-llave en el dominio socio-emocional son las siguientes:

- Hacer y expresar elecciones, planes y decisiones.
- Reconocer y resolver problemas.
- Cuidar de las necesidades propias.
- Comprender rutinas y expectativas.
- Ser sensible a los sentimientos, intereses, necesidades y al origen socio-emocional de otras personas.
- Construir relaciones con niños y adultos.
- Crear y experimentar el juego en colaboración.
- Desarrollar estrategias para enfrentarse a conflictos sociales.

Al realizar experiencias-llave en el dominio socio-emocional está ejercitando actitudes como la confianza, autonomía, iniciativa, empatía y autoestima.

La *confianza*, es la capacidad de creer en sí mismo y en los otros. Permite al niño aventurarse en la exploración del mundo que le rodea contando siempre con el apoyo de los adultos significativos.

Al sentir confianza y seguridad en sí mismo y en los adultos, el niño/a va progresivamente realizando acciones de forma más independiente y *autónoma*.

La *iniciativa* es la capacidad para convencer y llevar a cabo sus intenciones y elecciones.

La *empatía* permite a los niños comprender los sentimientos de otras personas, relacionándolos con los sentimientos que ellos mismos han vivenciado.

Estas actitudes emergen en ambientes donde los adultos proporcionan a los niños oportunidades de observar y de establecer interacciones sociales adecuadas.

Aprendiendo a verbalizar sentimientos, escuchar al otro, el niño está desarrollando capacidades para enfrentarse a situaciones de conflicto, reconociendo puntos de vista diferentes al suyo, respetándolos y aceptándolos.

La vivencia de estas experiencias permite al niño experimentar el éxito en su ambiente, tanto con otros niños, como con los adultos (Hohmann, 1991).

Lenguaje y representación

Realizar experiencias-llave en el dominio del lenguaje ayuda al niño a expresar y comunicar a los otros sus intenciones, preferencias y a conversar sobre acontecimientos y experiencias personales y significativas.

Las experiencias-llave en el dominio del *lenguaje* son las siguientes:

– Hablar con los otros acerca de experiencias personales significativas.
– Describir objetos, acontecimientos y relatos.
– Divertirse con el lenguaje, haciendo rimas, inventando historias y oyendo poemas e historias.
– Escribir de varias formas (dibujando, garabateando, utilizando formas semejantes a la letra, inventando ortografía y usando la escritura convencional).
– Tener su propio lenguaje escrito y leerlo.
– Leer de varias formas. Reconocer letras y palabras, leer libros de historias y otros materiales impresos.

El lenguaje infantil va evolucionando de un sistema de formas muy simples y concretas hacia formas más complejas y abstractas.

El niño comienza a expresarse a través de vocablos que va balbuceando y sobre el que va reflexionando, diciendo los nombres de los objetos que va observando, describiendo acciones que observa en un momento dado, para más tarde ser capaz de relatar acontecimientos del pasado y hacer planes para acciones futuras.

Así, va aprendiendo a decir nuevas palabras, a construir frases gramaticalmente correctas, a expresar sentimientos, ideas, pensamientos y experiencias con palabras, a percibir la importancia y la funcionalidad de la lengua escrita. Estos aprendizajes ocurren más fácilmente y se vuelven más ricos si los adultos proporcionan a los niños contextos donde ellos puedan ejercitar y desarrollar sus capacidades lingüísticas, ya sea de forma verbal o escrita.

Utilizando sus propias palabras, el niño se vuelve más consciente de sus descubrimientos y más capaz de aplicarlos en situaciones futuras (Hohmann, 1991).

Realizar experiencias-llave en el dominio de la representación, permite a los niños y a las niñas expresar conocimientos, recordar y recrear situaciones, vivencias, experiencias.

Las experiencias-llave del dominio de la *representación* son las siguientes:

– Reconocer objetos por el sonido, tacto, gusto y olfato.
– Imitar acciones y sonidos.
– Relacionar figuras, fotografías y modelos con lugares y cosas reales.
– Representar, imitar, actuar "como si".
– Dibujar y pintar.

A partir de un año y medio el niño/a comienza a comprender que puede representar de diferentes formas el mundo que le rodea: dibujando, pintando, cons-

truyendo, interpretando papeles, etc. La función simbólica se desarrolla de forma gradual, comenzando por simples imitaciones y volviéndose progresivamente más elaboradas.

Así, los adultos deberán proporcionar contextos ricos en materias que favorezcan el desarrollo de la capacidad de representar, simbolizar los conocimientos y experiencias de vida. Implicándose en los juegos de los niños y niñas, en su "role-play", trabajando con ellos, dibujando, pintando, construyendo, las personas adultas están estimulando la complejidad de sus representaciones.

Clasificación

Al realizar experiencias-llave en el dominio de la clasificación los niños/as ejercitan su capacidad de observar los atributos de los objetos, de percibir las semejanzas, de agrupar los objetos semejantes, de distinguir el significado de *igual* y *diferente* (Hohmann, Banet y Weikart, 1979).

Las experiencias-llave en el dominio de la clasificación son las siguientes:

- Investigar y rotular los atributos de las cosas.
- Observar y describir semejanzas y diferencias.
- Separar y agrupar objetos.
- Utilizar y describir cualquier cosa de diversas formas.
- Distinguir entre "algunos" y "todos".
- Considerar más de un atributo al mismo tiempo.
- Describir las características que determinadas cosas no tienen o decir a qué clase no pertenecen.

En el periodo preoperatorio, de los dos años y medio a los siete años, la capacidad de clasificar objetos evoluciona del siguiente modo: explorar objetos, utilizar designaciones de clase; hacer colecciones gráficas; agrupar por la semejanza; juntar en dos grupos.

Así, los niños/as desde muy temprano consiguen reunir los objetos, agrupándolos de una forma que tiene que ver con sus semejanzas y diferencias. Esto es lo que Piaget llama *colecciones gráficas*. A medida que se van desarrollando va formando *conjuntos*: primero agrupan los objetos iguales y sólo después atienden a sus semejanzas. Por ejemplo, comienzan a formar conjuntos de flores rojas, amarillas y azules.

Con el conjunto de las flores rojas y atendiendo a las semejanzas, el niño/a es capaz de separar las flores rojas que tienen cuatro pétalos, de las que tienen cinco o seis.

Como ya hemos dicho en las experiencias-llave descritas anteriormente, los adultos deberán proporcionar al niño múltiples oportunidades de explorar objetos, de identificar sus características y semejanzas, lo que facilitará el desarrollo de la capacidad de clasificar.

Seriación

Ser capaz de seriar es ser capaz de ordenar cosas según una dimensión (tamaños, intensidades, etc.) estableciendo relaciones (el mayor, el más pequeño). Las experiencias-llave del dominio de la seriación son las siguientes:

– Comparar en la misma dimensión: más comprimido/más corto, más áspero/más suave, etc.
– Ordenar varias cosas según la misma dimensión y describir las relaciones: el más grande, el más corto, etc.
– Ajustar, mediante ensayo y error, un conjunto ordenado de objetos.

La capacidad de seriar se desarrolla a partir de la de *comparar*.

Así los adultos deberán motivar a los niños a hacer comparaciones, como por ejemplo: cuál es la mesa más alta y la más baja.

Los contextos educacionales deberán presentar una diversidad de objetos idénticos de varios tamaños (bloques grandes, medianos y pequeños); de colores graduados (tinta azul oscura y azul clara para la pintura); etc.

Número

Los niños y niñas desarrollarán la comprensión de conceptos numéricos al realizar experiencias de contar objetos, combinar, agrupar y comparar (Hohmann, Banet y Weikart, 1979).

Las experiencias-llave del dominio del número son las siguientes:

– Comparar número y cantidad: más/menos, más cosas/menos cosas, la misma cantidad.
– Organizar dos conjuntos de objetos por correspondencia unívoca.
– Contar objetos, contar de memoria.

Antes de percibir el concepto de número el niño necesita realizar experiencias de *comparar número y cantidad* (cuál es la caja que tiene más o menos boto-

nes); hacer *correspondencias término a término* (al distribuir los paquetes de leche en la hora del almuerzo, dar un paquete a cada niño).

Espacio

El niño/a desarrolla conceptos espaciales realizando experiencias con las cuales aprende cosas sobre *su propio cuerpo* (cómo se encajan las diversas partes del cuerpo), cómo este cuerpo se sitúa en un espacio lleno de objetos; cuáles son las *distancias* y posiciones de un objeto con respecto a otro; en qué *dirección* se mueven las cosas; comprender las formas que los objetos adquieren cuando adoptan diversas posiciones.

Las experiencias-llave del dominio del espacio son las siguientes:

- Juntar cosas y separarlas.
- Recomponer y remodelar objetos (doblar, torcer, estirar, apilar) y observar los cambios.
- Observar cosas y lugares desde distintas perspectivas.
- Experimentar y describir posiciones, direcciones y distancias relativas.
- Experimentar y representar el propio cuerpo.
- Aprender a localizar cosas en el aula, en la escuela, y en el entorno.
- Interpretar representaciones de relaciones espaciales en dibujos y pinturas.
- Distinguir y describir formas.

Los adultos deberán proporcionar al niño/a materiales que pueda encajar y separar, que puedan ser transformados y utilizados de diversas formas; incentivarle a localizar las áreas de trabajo de su aula (cuál es el área que está más próxima de la puerta de entrada y la más lejana de la mesa de planificación; ayudarle a conocer el área que está cercana al jardín de infancia; organizar paseos y visitas a diferentes locales de la comunidad y después hablar con los niños y niñas acerca de la localización de los espacios visitados; estimularles a describir las relaciones espaciales en los propios dibujos y en los de otros niños/as, etc.).

Tiempo

Al llegar al jardín de infancia Rita se vuelve hacia su educadora y le dice *"Ana, ¿sabes que sólo falta dormir tres veces y después estoy de cumpleaños?"*.

Este es sólo un ejemplo de cómo los niños/as pequeños empiezan a comprender que el tiempo es *continuo*, existiendo cosas antes y después de un determinado *momento*. Sin embargo en el ejemplo presentado el niño aún no usa medidas de tiempo convencionales, crea su propio código para describir una secuencia de tres días.

Las experiencias-llave del dominio del tiempo son las siguientes:

- Comenzar o acabar una acción o una señal.
- Experimentar y describir movimientos de diferentes velocidades.
- Experimentar y comparar intervalos de tiempo.
- Experimentar cambios.
- Recordar y anticipar acontecimientos y representar su orden.
- Usar medidas de tiempo convencionales y observar que los relojes y calendarios marcan el paso del tiempo.

Para un niño muy pequeño las cosas sólo existen en un momento dado. Cuando perciben que el tiempo es un continuo, ellos son capaces de volver al pasado y reconstruir acontecimientos y experiencias. El paso del tiempo es algo difícil de comprender para los niños y niñas en edades preescolares.

Pero aún más difícil es el uso de unidades convencionales de tiempo utilizados por las personas adultas para hablar sobre acontecimientos pasados y futuros (minutos, horas, días, etc.) (Hohmann, Banet y Weikart, 1979).

Las experiencias-llave del dominio del tiempo ayudan a los adultos a percibir cómo los niños conciben el tiempo y cómo los pueden ayudar a consolidar sus conocimientos y a construir una visión más objetiva del tiempo (Hohmann, Banet y Weikart, 1979).

Así, deberán proporcionarles materiales que puedan usar para señalar el *comienzo* y el *fin* de periodos de tiempo en el ámbito de la rutina diaria; hacer juegos de empezar y parar; darles oportunidades de experimentar diferentes niveles de *velocidad* con sus propios cuerpos; relacionar la *duración* de los periodos de tiempo con acciones o acontecimientos verdaderos, etc.

Movimiento y desarrollo físico

A través de las experiencias-llave de este dominio los niños y niñas aprenden a moverse de diferentes formas, desarrollando la coordinación motora, el conocimiento de su cuerpo y un sentimiento de placer físico, el cual, por su parte apoya el desarrollo cognitivo y social (Hohmann, 1991).

Las experiencias–llave del dominio del movimiento y desarrollo físico son las siguientes:

– Moverse de varias formas con desplazamiento.
– Moverse de forma que no haya desplazamiento.
– Moverse con objetos.
– Describir movimientos.
– Expresar creatividad en el movimiento.
– Sentir y expresar ritmos.
– Moverse con otros siguiendo el mismo ritmo.

Para que el niño tenga oportunidad de realizar experiencias–llave que le permitan desarrollar la coordinación motora y física, se le deberán proporcionar contextos donde pueda correr, saltar, moverse con los objetos, saltar obstáculos, trepar, etc.

Así el profesorado de edades preescolares deberá tener un cuidado especial con los espacios exteriores de sus jardines de infancia equipándolos con materiales que permitan a los niños y niñas realizar experiencias-llave dentro de este dominio.

Pero no sólo es la coordinación motora de los grandes músculos lo que nos interesa. Los niños/as deberán tener a su disposición materiales que favorezcan el desarrollo de la coordinación motora fina como por ejemplo: botones e hilos para ensartar, actividades de tapicería y costura; etc.

Conclusión

Para concluir he de señalar que la rutina diaria y las experiencias-llave que en ella se desea realizar fueron presentadas de una forma muy próxima a la propuesta del High/Scope para permitir un apoyo efectivo a las prácticas. Parece importante, sin embargo, resaltar que la estructura pedagógica presentada es flexible y comporta un espacio de adaptación por parte de cada profesional teniendo en cuenta factores tales como el grupo de niños, sus familias, comunidades y la cultura que les rodea.

Bibliografía

BRICKMAN, N.A. y TAYLOR, L.S.(1991): *Supporting Young Learners*, High/Scope Press, Ypsilanti, Michigan.

FORMOSINHO, J. (1994): *The Social emergence of Morality*. EECERA Conference– Gotteberg, Luveden.

FORMOSINHO, J. (1992): *Formação Pessoal e Social*, Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.

HOHMANN, M., BANET, B. y WEIKART, D. A. (1979): *Criança em acção*, Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXO

LAS EXPERIENCIAS-LLAVE EN EL MODELO HIGH/SCOPE

Desarrollo Social

1. Hacer y expresar elecciones, planes y decisiones.
2. Reconocer y resolver problemas.
3. Expresar y comprender sentimientos.
4. Cuidar de las propias necesidades.
5. Comprender rutinas y expectativas.
6. Ser sensible a los sentimientos, intereses, necesidades y al origen socio-cultural de otras personas.
7. Construir relaciones con niños y adultos.
8. Crear y experimentar el juego colaborativo.
9. Desarrollar estrategias para enfrentarse a los conflictos sociales.

Representación

1. Reconocer objetos por el sonido, el tacto, el gusto, el olor.
2. Imitar acciones y sonidos.
3. Relacionar figuras, fotografías y modelos con lugares y cosas reales.
4. Representar, hacer gracias o imitar.
5. Hacer modelos con barro, bloques, etc.
6. Dibujar y pintar.

Lenguaje

1. Hablar con otros acerca de experiencias personales significativas.
2. Describir objetos, acontecimientos y relaciones.
3. Divertirse con el lenguaje haciendo rimas, inventando historias u oyendo poemas e historias.
4. Escribir de varias formas (dibujando, garabateando, utilizando formas semejantes a letras, inventando ortografía o usando la escritura convencional).
5. Tener un lenguaje escrito propio y leerlo.

6. Leer de varias formas. Reconocer letras y palabras, leer libros de historias y otros materiales impresos.

Clasificación

1. Investigar y rotular los atributos de las cosas.
2. Observar y describir semejanzas y diferencias.
3. Separar y agrupar objetos.
4. Utilizar y distribuir cualquier cosa de diversas formas.
5. Distinguir entre "algunos" y "todos".
6. Considerar más de un atributo al mismo tiempo.
7. Describir las características que determinadas cosas no tienen o decir a qué clase no pertenecen.

Seriación

1. Comparar en la misma dimensión: más amplio/más corto, más áspero/más suave, etc.
2. Ordenar varias cosas siguiendo la misma dimensión y describir las relaciones: el más amplio, el más corto, etc.
3. Ajustar, por ensayo y error, un conjunto ordenado de objetos a otro.

Número

1. Comparar número y cantidad: más–menos, más cosas/menos cosas, la misma cantidad.
2. Organizar dos conjuntos de objetos por correspondencia unívoca.
3. Contar objetos, contar de memoria.

Espacio

1. Juntar cosas y separarlas.
2. Recomponer y remodelar objetos (doblar, torcer, estirar, apilar) y observar los cambios.
3. Observar cosas y lugares desde diferentes perspectivas.
4. Experimentar y describir posiciones, direcciones y distancias relativas.
5. Experimentar y representar el propio cuerpo.
6. Aprender a localizar cosas en la sala, en la escuela, en el vecindario.

7. Interpretar representaciones de relaciones espaciales en dibujos y pinturas.
8. Distinguir y describir formas.

Tiempo

1. Comenzar o acabar una acción a una señal.
2. Experimentar y describir movimientos de diferentes velocidades.
3. Experimentar y comparar intervalos de tiempo.
4. Experimentar y representar cambios.
5. Recordar y anticipar acontecimientos y representar su orden.
6. Usar medidas de tiempo convencionales y observar que los relojes y los calendarios marcan el paso del tiempo.

Movimiento y desarrollo físico

1. Moverse de varias formas que impliquen desplazamientos.
2. Moverse sin desplazamientos.
3. Moverse con objetos.
4. Seguir instrucciones referentes a los movimientos.
5. Describir movimientos.
6. Expresar creatividad en el movimiento.
7. Sentir y expresar ritmos.
8. Moverse con otros signiendo el mismo ritmo.

10. UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Cristina PARENTE
CEFOPE. Universidad de Miño
Braga

Introducción: La observación a través del C.O.R.[1]

Desde 1988, fecha del inicio de los Bachilleratos en Educación de Infancia en el Centro de Formación de Profesores y Educadores de Infancia (CEFOPE) de la Universidad del Miño, la cuestión de la observación y el desarrollo de la capacidad de observación de los educadores y posteriormente de los supervisores, viene asumiendo una importancia fundamental. De hecho, en los contextos de atención a la infancia, la observación surge como una cuestión central, ya que puede ser simultáneamente el punto de partida para el proceso de evaluación permitiendo obtener informaciones objetivas sobre cada niño y cada niña, para el desarrollo del proyecto curricular y evaluación de su eficacia y también la base para el trabajo en equipo, tanto si éste está constituido por la educadora y la alumna en prácticas, por la educadora y el/la auxiliar o por la educadora junto a la alumna en prácticas y el/la auxiliar. Esta amplia cuestión –observación y desarrollo de la capacidad de observación–, necesita ser definida a través de las *"especificaciones de los niveles esperados del ejercicio de la capacidad de observación"*, identificados por Oliveira Formosinho (1984) a saber:

1) La observación del desarrollo, centrada en el niño individual y basada en las descripciones de su proceso de desarrollo.
2) La observación curricular, capaz de dar sentido a la construcción e implementación de un proyecto curricular.
3) La observación para la auto-evaluación, es decir, la evaluación de la actuación pedagógica del propio educador con vista a la promoción de su desarrollo profesional.

---

[1] *CHILD OBSERVATION RECORD.* Propiedad de la High/Scope Educational Research Foundation. Ypsilanti, Michigan.

4) La observación, para la ejecución de un proyecto previamente definido.
5) La observación, para la investigación, como base de la investigación educativa.

Estas cuestiones de la observación, del desarrollo de la capacidad de observación y la especificación de los niveles esperados del ejercicio de la misma, asumen contornos más nítidos cuando quedan enmarcados en el ámbito del proyecto educativo High/Scope. Así son recogidos en el Diploma de Estudios Superiores Especializados en Educación Infantil y Básica Inicial, rama de Metodología y Supervisión en Educación de la Infancia. El currículo de formación de este DESE, fue construido teniendo por base una perspectiva interaccionista/constructivista. Como señala Oliveira Formosinho (1984): "*Optamos por un modelo interaccionista-constructivista que al definir al sujeto epistémico como activo constructor de su conocimiento nos obliga a encontrar coherencia entre el modelo de formación del profesorado y el modelo de actuación pedagógica para el que los preparamos*".

Fue con este marco de referencia como se desarrolló el proceso de enseñanza–aprendizaje de la observación y el entrenamiento en la utilización de un instrumento específico, el "Child Observation Record" (C.O.R.). Se trata de un instrumento de evaluación basado en la observación. Optar por una perspectiva interaccionista/constructivista significa, acentuar la dimensión del conocimiento como un proceso interactivo entre el sujeto y el objeto que exige un trabajo de elaboración del sujeto e implica una construcción individual y personal del conocimiento. Construcción que es realizada a través de la interacción entre el sujeto y su entorno convirtiendo un acontecimiento observado en un proceso de conocimiento construido a partir de las estructuras de conocimiento existentes dentro del organismo que recibe los datos del entorno y los trasforma en conocimiento. Este proceso apela a los esquemas y nuevas relaciones. El conocimiento así construido puede después ser aplicado a situaciones particulares. Como afirma Furth (1984) el conocimiento depende de la actividad estructurante del sujeto, pudiendo ser conceptualizado como una capacidad interna y subjetiva, con una dinámica de desequilibrio y nuevo equilibrio que sucede a muchos niveles en la relación entre el sujeto y el acontecimiento observado. En este sentido, el conocimiento es una actividad inferida de la organización y coordinación de los acontecimientos que son observados. Algunos de estos acontecimientos observados van a suscitar la capacidad organizadora del sujeto posibilitando con ello el que se produzca un conocimiento construido, personal e individualizado. Otros acontecimientos observados, por el contrario, no van a suscitar la capacidad organizadora del sujeto, no habiendo lugar, por ello, para que se produzca un desequilibrio susceptible de llevar a nuevos conocimientos. Eso sucede porque en este proceso de conocimiento son diversos los factores que intervienen y, por lo tanto, no basta con que se produzca alguna modificación en el ambiente para que tal cambio cause impacto en el sujeto.

Es necesario que esa información venida del entorno esté adaptada al nivel de desarrollo del sujeto y que por tanto él pueda organizar esa información, esto es, que el sujeto pueda implementar procesos individuales de organización de la información. Esta es una cuestión crucial en el modelo High/Scope que acentúa la necesidad de que se ofrezcan experiencias-llave adecuadas a la fase de desarrollo en que el niño/a se encuentra (Véase cuadro 1).

Las experiencias-llave, constituyen uno de los dos aspectos centrales en el currículo High/Scope ya que, en cierta manera, ellas representan la forma como el currículo concibe el trabajo educativo con relación a los más pequeños. Según Brickman, et al. (1991) *"Las experiencias-llave son actividades en las cuales los niños/as más jóvenes se desenvuelven naturalmente"*, traducidas en una serie de frases que describen el desarrollo social, cognitivo y físico de los niños y niñas de 2 años y medio a 6 años. Como refiere Mary Hohmann, et al. (1984): *"En su conjunto, estas experiencias ofrecen un cuadro pormenorizado de las acciones típicas de los niños y de los diversos tipos de conocimiento que esos niños/as están construyendo"*. En la medida en que describen cosas que los más jóvenes se sienten naturalmente predispuestos a hacer, las experiencias-llave son un elemento importante en la interacción adulto-niño, convirtiéndose en el elemento facilitador de la comprensión y en el incentivo de los intereses infantiles. Las experiencias-llave son también una guía para la observación, son un organizador fundamental en la observación de las acciones de los niños en la medida en que ayudan a orientar y delimitar dichas observaciones. La observación de las actividades presentes es fundamental para identificar el nivel de desarrollo de cada niño/a y de las experiencias-llave que le deben ser proporcionadas. El educador debe conocer en cada momento cuál es el nivel de desarrollo de cada niño para ser capaz de crear un ambiente en el cual se vayan produciendo las actividades esperadas y para apoyarlas cuando éstas ocurran espontáneamente.

La importancia de la observación en los diversos contextos de atención a la infancia, el papel que asume en la construcción de los conocimientos y la función privilegiada que ejerce a la hora de posibilitar la identificación del nivel de desarrollo de cada niño y cada niña y, consecuentemente, poder planificar y propiciar experiencias-llave adecuadas al desarrollo infantil, constituyen la razón del proceso de enseñanza y entrenamiento que se describirá en los apartados siguientes.

Características del instrumento de observación

El "Child Obsevation Record" (C.O.R.) es un instrumento de evaluación desarrollado por la Fundación de Investigación High/Scope. En este instrumento toda la evaluación está basada fundamentalmente en el conjunto de las observa-

ciones y registros de los episodios relevantes, realizados diariamente, cuando los niños y niñas están desarrollando sus actividades, pero también en elementos como muestras de su trabajo: dibujos, construcciones, historias, canciones, etc. Es pues crucial que cada equipo de trabajo encuentre una forma sistemática de realizar y registrar las observaciones de cada niño/a, que sea, además, accesible y eficaz para todo el equipo.

Un sistema eficaz para todo el equipo implica, no sólo escoger una forma sistemática de recoger y registrar, sino también el tomar decisiones en relación al cuándo, cómo y qué registrar, y también encontrar tiempo para recoger y discutir las observaciones. La cooperación de todo el equipo es fundamental en los registros de las observaciones. Normalmente, quien utiliza el currículo High/Scope escoge como organizador de esa forma sistemática de registro las experiencias-llave, elaborando una ficha de experiencias-llave donde registra las observaciones realizadas. Observar y registrar de una forma eficaz presupone además un proceso de entrenamiento teniendo en cuenta que los registros de observación deben de tener algunas características. Deben de ser registros breves, pero contener información que ayude a reconstruir la situación si fuera preciso. Deben de incluir toda la información necesaria: contextualizar, describir y terminar indicando el resultado del comportamiento observado.

Todos los registros deben estar fechados, ya que lo que se pretende es conocer la evolución del niño o niña a lo largo del tiempo.

Y finalmente, aunque no por ello resulta menos importante, deben describir el comportamiento y no interpretarlo.

Se trata, como se afirma en el manual de *"un instrumento de evaluación que puede ser utilizado por un observador entrenado, en niños de 2 años y seis meses a 6 años, en tanto que implicados en actividades típicas de contextos de atención a la infancia"*. Posee como característica importante el hecho de que los registros de información son fundamentalmente registros de comportamiento, iniciados por los niños durante sus actividades del día a día con excepción de los items que pretenden evaluar las respuestas de los niños y niñas a indicaciones de las personas adultas.

Los diversos comportamientos observados y registrados están organizados en seis categorías de desarrollo. Cada categoría incluye de 3 a 8 items, con un total de 30 dimensiones. Para cada dimensión vienen definidos comportamientos típicos que son numerados de 1 a 5, correspondiendo cada uno de ellos a niveles diferentes y sucesivos de desarrollo. Las seis categorías de desarrollo son:

1. Iniciativa
2. Relaciones Sociales
3. Representación Creativa
4. Música y Movimiento
5. Lenguaje y competencia entre lectura y escritura
6. Lógica y Matemática

Se puede ver el instrumento en el Anexo 1.

La categoría INICIATIVA se refiere a la "*capacidad del niño para iniciar y seguir el desarrollo de tareas. Es el poder de tomar y llevar a cabo decisiones* " (Fundación High/Scope, 1992). Tiene que ver, por tanto, con la iniciativa, la confianza y autoconfianza, que va apareciendo a medida que el niño va interaccionando de forma adecuada con las personas y los materiales.

La categoría RELACIONES SOCIALES se refiere al establecimiento de relaciones con los otros, ya sean sus compañeros o sean los adultos capaces de proporcionarle aprendizajes fundamentales (como: "*...saber cuándo tomar iniciativas y cuándo llevarlas a la práctica y durante cuánto tiempo mantenerse en ellas, saber cuándo trabajar con otros para un objetivo común, saber lidiar los conflictos, saber expresar sus sentimientos de forma natural y con corrección"),* y capaces de proporcionar al niño la capacidad de resolver los diversos problemas con los que se enfrenta (Fundación High/Scope, 1992).

La REPRESENTACIÓN CREATIVA tiene que ver con la posibilidad de los niños de recordar e interpretar sus propias experiencias a través de la representación, de construcciones, juegos, dibujos, pinturas, etc. La representación implica una aplicación del saber adquirido por las experiencias traducidas de una forma diferente. "*Al observar cómo los niños diseñan, pintan y saltan, los adultos pueden darse cuenta de lo que conocen del medio que los rodea*" (Fundación High/Scope, 1992).

La categoría MÚSICA Y MOVIMIENTO se refiere a la diversidad de formas, de movimiento que los niños utilizan en su día a día, capaces de proporcionarles adquisiciones esenciales. Como defiende la Fundación High/Scope (1992) "*los niños desenvuelven capacidades físicas importantes, al ser conscientes de lo que sus cuerpos son capaces de hacer, cuando se mueven con o sin objetos*". Se trata de adquisiciones que van a contribuir y apoyar el crecimiento social y cognitivo, "*en la medida en que se mueven de muchas formas, los niños adquieren y comprenden conceptos y lenguajes que están ligados a acciones y posiciones*" (Fundación High/Scope, 1992).

LENGUAJE Y COMPETENCIA LECTORA Y ESCRITORA es la categoría que abarca las diversas capacidades lingüísticas siguientes: oír, hablar, leer y escribir. Se refiere a la capacidad del niño de hablar sobre lo que está haciendo, sobre lo que siente; oír y contar historias; cantar canciones, etc., volviéndose con ello más consciente de sus descubrimientos y por tanto más capaz de aplicar esos conocimientos a otras situaciones. "*En esta sección los items ayudan a los adultos a evaluar las capacidades de los niños y sus niveles de competencia en cada uno de esos diversos aspectos de la comunicación*" (Fundación High/Scope, 1992).

LÓGICA Y MATEMÁTICA, se refiere según la Fundación High/Scope (1992) a las *"capacidades desarrolladas por los niños en las áreas de clasificación, seriación, número, espacio y tiempo"*. Tiene que ver con las posibilidades de que, al interactuar con las personas y materiales, el niño vaya comprendiendo las relaciones entre las cosas y consecuentemente vaya ganando en la dirección del control propio y del medio que lo envuelve. *"La capacidad de pensamiento de los niños desarrollada a través de estas experiencias es crucial para todo aprendizaje futuro"* (Fundación High/Scope, 1992).

Relativa a cada una de estas seis categorías de desarrollo se encuentran definidas un conjunto de experiencias-llave que guían las observaciones y los registros de las mismas. El conjunto de estos registros relativos a cada niño/a, y las muestras de trabajos de los niños, constituyen la fuente de información para el cotejo de los treinta items. Las anotaciones se realizan en una hoja de resumen que hace posible una síntesis de los apuntes hechos en cada categoría. En la hoja de síntesis de las notas *"se abre un espacio para incluir la anotación en cada ítem y el resumen por ítems en cada área general"* (Fundación High/Scope, 1992). La puntuación final se establece a partir de los registros de las observaciones, siendo tarea del observador seleccionar, para cada ítem, el comportamiento de nivel más elevado de los anotados (niveles 1, 2, 3, 4 ó 5) siendo ése el valor a atribuir a cada ítem. Así se procede en relación al conjunto de los 30 items. Posteriormente es posible calcular las notas de cada subescala.

Descripción del proceso

A continuación, se describe el proceso de enseñanza y entrenamiento para el desarrollo y aprendizaje práctico de la capacidad de observación tal como se llevó a cabo en el curso superior de Metodología y Supervisión en Educación de la Infancia, en el CEFOPE, de la Universidad de Miño. El proceso de enseñanza y entrenamiento desarrollado puede ser dividido en tres grandes etapas:

1ª etapa: etapa de formación y entrenamieuto en la observación en general.

2ª etapa: etapa de entrenamiento en la utilización del C.O.R..

En esta, se trabajó toda la especificidad del sistema de observación utilizado en el C.O.R. y la forma de poner en práctica ese sistema adecuadamente.

3ª etapa: etapa de aplicación práctica del entrenamiento en la observación en general y en el manejo del C.O.R. como forma de propiciar el trabajo de reflexión crítica y la puesta en común de saberes sobre la utilización del C.O.R. como instrumento de observación.

PRIMERA ETAPA

Corresponde al primer momento, en el cual se pretendió abordar algunas cuestiones iniciales referidas a la observación como: situar la observación en el contexto de otras técnicas de recogida de datos; identificación de un conjunto de razones y de ventajas de la observación; conocer algunos criterios de observación sistemática; recalcar la importancia del entrenamiento en la observación.

En este contexto, se trabajaron aspectos como:

- la capacidad de aislar los aspectos de la situación que son significativos para el objetivo en estudio, en contextos educativos normalmente complejos y en los cuales el observador debe enfrentarse a una gran cantidad de fenómenos que ocurren simultáneamente;
- la necesidad de planificar las observaciones y la atención a prestar a la objetividad de las observaciones.

Estas cuestiones se trabajaron a través de la utilización de una grabación de una sala de jardín de infancia. Así, fueron presentados dos fragmentos de la película, con tres minutos y medio de duración cada uno, con la propuesta de algunos ejercicios prácticos de observación seguidos de discusión y debate.

El primer ejercicio propuesto fue la realización de un *registro continuo* de la situación, haciéndose conscientes de las dificultades del registro continuo y del nivel de objetividad.

Registro de acontecimientos, relativos a un niño que se indicaba previamente, con la consigna de que se registrara todo lo que hiciera. El ejercicio venía seguido de un análisis de criterios de acuerdo/desacuerdo en el registro realizado de las conductas y de una revisión del nivel de objetividad.

Registro por intervalos de tiempo relativo al mismo niño anteriormente indicado señalándose el tiempo a través de una señal sonora. Siguiéndose una discusión sobre los puntos de acuerdo/desacuerdo y el nivel de objetividad alcanzado.

Nuevo registro por intervalos de tiempo, pero, en esta ocasión, con el segundo fragmento de película e indicando un nuevo niño como objeto de la observación. Discusión de los resultados según criterios de acuerdo/desacuerdo y nivel de objetividad.

La repetición del mismo método de registro con otro fragmento de la película tenía por objetivo demostrar que la mejoría constatada en el nivel de acuerdo y en el nivel de objetividad no se deben sólo al hecho de observar o registrar por segunda vez al mismo niño sino, sobre todo, por el propio método de registro.

Registro de acontecimientos, en relación al segundo fragmento de la película con la consigna de que describiesen el comportamiento de los niños cuando preguntan a la educadora. Nuevamente, discusión y análisis según criterios de acuerdo/desacuerdo y nivel de objetividad y concordancia.

Registro por intervalos de tiempo con estructura, explicadas las variables y explicitado su significado se indicó que el registro sería hecho a través de una visión puntual, cs decir siempre que un comportamiento determinado sucediera en el momento de la señal sonora y señalando su relación con los otros niños. Siguió una discusión sobre los obstáculos de la observación estructurada, y sobre el nivel de acuerdo/desacuerdo existente y sobre la importancia del entrenamiento de los observadores.

El desarrollo de la discusión final demostró que había habido por parte de las estudiantes una comprensión crítica de los procesos desarrollados en los diferentes métodos de registro. Las estudiantes, pudieron experimentar desde un registro más casual (registro continuo) hasta un registro más sistemático y preciso (registro de intervalos de tiempo con estructura) y así apreciar los resultados que los diversos métodos iban produciendo. Pudieron también aprender que cualquiera de los dos métodos tiene ventajas e inconvenientes, dependiendo del objetivo de la observación, y que, sea cual sea el método escogido, siempre deberá existir una actitud de flexibilidad –por ejemplo, un observador deberá anotar al margen, si en un registro por intervalos de tiempo sucedió alguna cosa muy significativa entre esos intervalos. Aunque esta observación no contribuya a los resultados formales de la observación de la misma forma que las observaciones registradas en los momentos predeterminados, pueden eventualmente enriquecer la descripción de la situación que se trata de observar.

Seguidamente, se dieron las indicaciones oportunas para que las estudiantes hicieran en sus clases una observación con registro continuo de la actividad de uno o más niños durante un período de tiempo significativo.

SEGUNDA ETAPA

El gran objetivo de esta etapa fue dar a conocer y aprender a usar el “Child Observation Record”. Así se comenzó a explicar las características del C.O.R. como un instrumento de evaluación basado en la observación de niños y niñas con edades comprendidas entre los 2 años y medio y los 6 años que introducía un método de observación sistemática de los comportamientos de los niños/as y de sus actividades en los contextos diarios de su vida. Se analizó su organización en torno a seis categorías de desarrollo, cada una dividida entre tres y ocho items, con un total

de treinta dimensiones ordenadas por líneas. Cada línea se encuentra numerada de uno a cinco representando diferentes niveles de desarrollo. Se abordaron las fuentes de información para rellenar el cuaderno de anotaciones con especial incidencia en los registros de episodios relevantes en las actividades de los niños/as y algunas condiciones consideradas fundamentales para el rellenado del C.O.R.

Simultáneamente se trabajó sobre los registros continuos realizados por las estudiantes. Se comenzó por hacer su análisis en cuanto al nivel de interpretaciones y objetividad, continuando por la división de la totalidad de los registros en pequeñas unidades de comportamiento que enseguida fueron integradas en las categorías del C.O.R. y posteriormente en las categorías de las experiencias-llave. Es de destacar que las estudiantes ya habían trabajado antes en la noción de experiencias-llave y ya las habían aplicado en su trabajo en el jardín de infancia. Siguió un debate y reflexión sobre el trabajo realizado.

Se constató entonces un mayor nivel de claridad de todo el proceso; se puede apreciar, en este momento, una importante atribución de significado a todo el proceso de enseñanza y entrenamiento de la observación hasta entonces realizado. Las estudiantes, ahora, estaban capacitadas para percibir mejor el sentido de lo que estaban observando y el para qué lo hacían, lo que podían sacar en limpio de esas observaciones, lo que, en esas observaciones, no era ni pertinente ni muy significativo, el proceso a seguir para la inclusión de las unidades de comportamiento en las categorías del C.O.R. y en las categorías de las experiencias-llave.

Si este proceso de registrar aislando los aspectos significativos de la situación y de hacerlo de forma adecuada y la posterior integración de las observaciones en las categorías del C.O.R. y de las experiencias-llave se lleva a cabo en estos términos prácticos, eso permite que resulte coherente y claro para las estudiantes la importancia y la necesidad de encontrar una forma de registro de episodios relevantes, que sea al mismo tiempo sistemática y significativa para el equipo de trabajo del jardín de infancia, en su esfuerzo de comprensión del comportamiento de los niños observados, en su esfuerzo de dar a las actividades curriculares una orientación basada en el desarrollo evolutivo de los niños/as. La percepción de la necesidad de una forma de registro sistemática y el hecho de que las experiencias-llave se constituyan en una especie de "parrilla de observación" preferencial por su capacidad inclusiva, fue la razón de presentar una hoja de registro de episodios relevantes, F.R.E.R., que es una adaptación de la Ficha de Anotaciones de Experiencias-llave de la High/Scope.

En esta hoja de registro de episodios relevantes se podrían encontrar registros del tipo que a continuación se ejemplifica:

REGISTRO: "Ana y Rita estaban haciendo letras con moldes. Ana le dijo a Rita: *«Vamos a escribir la palabra mãe(madre); ya tenemos la M, ahora es la A y después la E».*

EXPERIENCIA-LLAVE: Escribir de varias formas (dibujando, garabateando, haciendo letras con moldes, inventando una manera de deletrear).

CATEGORÍA: Lenguaje y competencia en lectura y escritura.

REGISTRO: "En el momento de acogida (a la entrada en clase) a Ángela, se levantó, fue al cuadro de tareas y colocó su símbolo en el espacio correspondiente a distribuir los platos a la hora de la comida, y dijo: *«Hoy, seré yo la que ponga los platos»*".

EXPERIENCIA-LLAVE: Hacer y expresar opciones, planes o decisiones.

CATEGORÍA: Iniciativa.

REGISTRO: "Nuño y Pedro construían una casa con tablas y bloques. Nuño dice a Pedro: *«Vamos a ver si yo entro bien en esta casita»*".

EXPERIENCIA-LLAVE: Experimentar y describir posiciones relativas, direcciones y distancias (Espacio).

CATEGORÍA: Lógica y matemática.

REGISTRO: "Duarte, José, y Ricardo escogieron hacer una construcción. Comenzaron por separar los bloques azules y amarillos. Colocaron todos los amarillos unos encima de los otros y colocaron los azules unos por encima de los otros. Después pusieron tablas por encima de los bloques y dijeron: *«Éste es el puente de Vila de Prado»*".

EXPERIENCIA-LLAVE: Escoger, separar y combinar (Clasificación).

CATEGORÍA: Lógica y matemática.

Terminado este momento, las estudiantes volvieron a observar y registrar el comportamiento de dos o tres niños/as, ahora en una situación en que la observación está más predeterminada y el registro ha de hacerse con una organización más sistematizada. De nuevo comenzamos por analizar esos registros en cuanto al nivel de interpretaciones, pertinencia, relevancia y objetividad, pasándose posteriormente a su integración en los diferentes niveles del C.O.R. Antes de este trabajo de insertar los registros en los diferentes niveles, se realizó un ejercicio de entrenamiento sobre esos diferentes niveles de cada línea en cada categoría del C.O.R. Se utilizó para ello una serie de rótulos en los que estaban los comportamientos típicos correspondientes a los diferentes niveles de todas las líneas de cada categoría. A las estudiantes se les pedía que ordenasen aquellos comportamientos y justificasen las razones de su ordenación.

En este momento, se consideró terminada la segunda etapa. Las estudiantes fueron a su trabajo cotidiano donde realizaron registros durante algún tiempo y fue esta realización de registros diarios la que hizo surgir un nuevo conjunto de necesidades.

TERCERA ETAPA

Comenzamos esta etapa haciendo un recuento de las dificultades consideradas más relevantes, por las estudiantes, en el entrenamiento/utilización del C.O.R., a través del análisis de contenido realizado sobre un conjunto de respuestas solicitadas a dichas estudiantes. De ese análisis de contenido resultó la identificación de las siguientes dificultades:

- La dificultad en registrar los episodios en el momento en que ocurren: lo que nos remite al dilema entre la realización simultánea de los registros, con el posible perjuicio en la continuidad de la orientación de la actividad, y la realización posterior del registro, con lo que eso puede significar de pérdida de información.

- La dificultad en observar a la vez al grupo y cada niño/a en particular: lo que nos remite a la cuestión de cuándo y cuántos niños/as estamos en condiciones de observar diariamente.

- La dificultad en centrar la observación en otros momentos de la rutina en aspectos que desbordan la actividad de los pequeños grupos.

- La dificultad en obtener registros de algunos niños/as.

- Las dificultades surgidas por el hecho de haber registros de observación que no encajaban ni en las categorías del C.O.R. ni en las categorías de las experiencias-llave.

- Las dificultades relativas a las decisiones para integrar algunos registros en las categorías.

- Y finalmente las dificultades referidas a la cuestión de la fundamentación real de las anotaciones hechas en el cuaderno de notas y que se basan en lo que los profesionales dicen "saber y conocer" sobre los niños.

En el intento de encontrar respuestas para estas dificultades, respuestas que fuesen además significativas para la práctica de las estudiantes, se organizaron momentos de puesta en común y confrontación de experiencias/estrategias para la resolución de las dificultades presentadas. Así, se fueron haciendo reformulaciones de asuntos como las características del instrumento, las ventajas de la observación, los registros de episodios relevantes como fuente de información del C.O.R., directrices para anotaciones, en relación a las cuales las estudiantes iban manifestando también sus saberes y sus experiencias.

Se (re)inició un entrenamiento en la identificación de episodios relevantes a través de ejercicios variados que fueron propuestos a las estudiantes. Se pudo constatar, en estas condiciones, una amplia participación de todas las estudiantes reveladora de una apertura a estrategias colaboradoras de aprendizaje traducida en la puesta en común de dificultades/dudas, experiencias y saberes, algo normalmente difícil de conseguir entre los profesionales en activo pero que en esta ocasión se convirtió en un aspecto fundamental en el proceso de domi-

nio de los registros, en la comprensión de su significado para el conocimiento infantil y en la fundamentación de su propia práctica pedagógica. Se pudo constatar, también, que se trata de un momento que resulta igualmente importante para la propia auto-evaluación de los profesionales en los aprendizajes hasta entonces hechos.

Para la continuidad del proceso de aprendizaje y aprovechando la apertura existente entre las estudiantes, se propuso que creasen un banco de registros que posibilitase la continuidad del debate, de la confrontación y de la reflexión.

Parece haberse dado un paso más en lo que se refiere al aprendizaje de estrategias de apoyo que puedan ser utilizadas con profesionales de la formación inicial con quienes, entre otros, constituyen un equipo pedagógico. El proceso continuó, se mantuvieron los momentos de puesta en común e intercambio de experiencias, permitiendo que se abordaran otros temas como el índice de concordancia entre los registros de los miembros del equipo. También se continuó el entrenamiento tanto en el registro de episodios relevantes como en la integraciõu de esos registros en los diferentes niveles y categorías del C.O.R..

Las hojas de puntuaciones resumen fueron rellenadas por lo menos dos veces , y los cambios en el desarrollo verificados y documentados. Los datos resultantes fueron fundamentales para la planificación de las actividades, ofreciendo datos realmente útiles para la práctica pedagógica. De esta forma el C.O.R. se convirtió en un instrumento de mucho más provecho para las estudiantes.

Conclusión

La importancia y la necesidad del entrenamiento de observadores es una cuestión ampliamente resaltada en la literatura especializada. Con todo, raramente se dan a conocer informaciones precisas sobre la forma de realizar ese entrenamiento.

En el proceso de entrenamiento desarrollado para la utilización del C.O.R. las opciones tomadas coincidieron con las opciones previamente adoptadas para el currículo del DESE, es decir se asumió como base cl modelo interaccionista /constructivista. Esta opción influyó, desde luego, en la propia elección de este instrumento –"Child Observation Record"–, un instrumento de evaluación capaz de recoger los datos para evaluación mientras niños y educadores están llevando a cabo las actividades normales del día a día y capaz, a la vez, de ofrecer informaciones útiles para la actividad de enseñanza. O sea, la evaluación realizada a través del C.O.R. –evaluación basada en la observación– adopta realmente una forma fácil y útil porque es capaz de ofrecer informaciones objetivas sobre cada niño, así como contribuir de forma significativa a la evaluación de la eficacia del programa que se está desarrollando y de la propia intervención/actuación de educadores.

En todo el proceso de entrenamiento en la utilización del C.O.R., parece importante resaltar algunas circunstancias capaces de contribuir a una mejor comprensión de este proceso. Se constató que no fue en el momento en que se dio por terminada la tercera etapa del proceso de entrenamiento cuando el instrumento adquirió pleno sentido y significado para las estudiantes. En ese momento, aún se podían observar, en algunas estudiantes, comportamientos que manifestaban dudas en relación a la utilidad del instrumento, que, por otra parte, exigía un gran esfuerzo tanto en la realización de los registros como en el paso de esos registros a la Hoja de registros de episodios relevantes (FRER) individual de cada niño/a, lo que presupone ya la integración de registros en las categorías de experiencias-llave. Quedó entonces demostrado que aunque la formación tiene un papel fundamental para el cambio, la formación por sí sola no es en modo alguno suficiente. El cambio parece haber surgido en los momentos colaboradores de debate y de puesta en común de las experiencias y de los saberes adquiridos a través de la utilización individual de este instrumento por parte de cada estudiante. Fue, justamente, el trabajo reflexivo sobre la práctica lo que permitió la necesaria (re)construcción del potencial de aplicabilidad y de utilidad de este instrumento de evaluación. Ahora se pueden observar comportamientos que manifiestan la aceptación de este instrumento como un instrumento de evaluación que les era útil y que querían utilizar con toda la seguridad. A partir de aquí, fueron las propias estudiantes quienes marcaban los seminarios, quienes traían materiales para intercambiárselo, material que constituyó el material de trabajo para los respectivos seminarios. De esta forma pasaron las estudiantes a atribuir una importancia decisiva a este instrumento que surge como un instrumento con las ventajas que la propia Fundación High/Scope (1992) le atribuye: "...ayudar a identificar las competencias de cada niño/a. Esto les permitirá planificar y adecuar sus materiales de enseñanza, técnicas y actividades, para que se relacionen con los intereses individuales y necesidades de desarrollo de los niños/as".

Bibliografía

BRICKMAN, N. A. y TAYLOR, L. S. (1991): *Supporting Young Learners.* High/Scope Press, Ypsilanti, Michigan.

FURTH, H. (1984): "Perspectivas Piagetianas". En MARCHESI, A.; CARRETERO, M. y PALACIOS, J. (1984): *Psicología Evolutiva-Teoría y Métodos.* Editorial Alianza, Madrid.

GRAVES, M. (1989): *The Teacher's Idea Book.* High/Scope Press,Ypsilanti, Michigan.

HIGH/SCOPE EDUCATIONAL RESEARCH FOUDATION (1992): *Manual Child Observation Record.* High/Scope Press, Ypsilanti, Michigan.

HOHMANN, N.; BANET, B. y WEIKART, D. (1984): *A Criança em Acção.* 3ª Edição da Fundação Calouste Gulbekian, Lishoa.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1984): *A Formação Psicopedagógica de Educadores Para a Intervenção Comunitária*– Presentado en el Congreso sobre Psicología de la Edncación e Intervención Comunitaria.– ISPA. Lisboa.

ANEXO

CHILD OBSERVATION RECORD (C.O.R.) [1]

High/Scope Educational Research Foundation

YPSILANTI, MICHIGAN

I. Iniciativa

A. Expresión de elecciones

- El niño aún no expresa elecciones a los otros.
- El niño indica una actividad deseada o el lugar donde se realiza la actividad diciendo una palabra, apuntando o realizando la acción.
- El niño indica una actividad, lugar donde se realiza, materiales o compañeros de juego con una frase corta.
- El niño indica con una frase corta cómo va a orientar su trabajo ("quiero conducir el camión por la carretera").
- El niño da nna descripción detallada de acciones que pretende realizar ("quiero hacer una carretera de cubos con Sara y conducir por allí el camión").

B. Resolución de problemas

- El niño todavía no identifica problemas .
- El niño identifica problemas pero no intenta resolverlos, dirigiéndose a otra actividad.
- El niño usa nn método para intentar resolver un problema pero si el resultado no es satisfactorio abandona después de uno o dos intentos.
- El niño manifiesta alguna persistencia intentando bastantes métodos alternativos para resolver un problema.
- El niño intenta métodos alternativos para resolver un problema y se mantiene implicado en la acción durante tiempo.

C. Implicación en actividades complejas

- El niño no toma aún la iniciativa en la elección de materiales o actividades.
- El niño muestra interés en la manipulación de materiales o en la simple participación en actividades.

[1] NOTA IMPORTANTE: Este instrumento de observación es propiedad de la Fundación de Investigación Educacional High/Scope. No se puede utilizar sin contar con su autorización.

– El niño actuando solo usa materiales y organiza juegos activos que implican dos o más fases de realización.
– El niño actuando solo dirige secuencias de actividades complejas y variadas.
– El niño se une a los otros para dirigir secuencias variadas de actividades.

D. Cooperación en rutinas del programa

– El niño no sigue aún rutinas del programa.
– El niño sigue irregularmente rutinas del programa.
– El niño participa en la rutina del programa cuando se le sugiere que lo haga.
– El niño participa voluntariamente en las rutinas del programa.
– El niño da continuidad a rutinas incluso cuando un adulto no está cerca.

II. Relaciones Sociales

E. Relaciones con adultos

– El niño no interacciona aún con los adultos del programa.
– El niño responde cuando adultos que le son familiares inician las intervenciones.
– El niño inicia interacciones con adultos que le son familiares.
– El niño mantiene interacciones con adultos que le son familiares.
– El niño trabaja en proyectos complejos con adultos que le son familiares (comparte trabajos, sigue reglas).

F. Relaciones con otros niños

– El niño aún no juega con otros niños.
– El niño responde cuando otros niños inician interacciones.
– El niño inicia interacciones con otros niños.
– El niño mantiene interacciones con otros niños.
– El niño trabaja en proyectos complejos con otros niños (comparte trabajos, sigue reglas).

G. Creación de relaciones de amistad con otros niños

– El niño aún no identifica a los compañeros por los nombres.
– El niño identifica a algunos de los niños por el nombre y habla de ellos ocasionalmente.
– El niño identifica a algún compañero como amigo.
– El niño es identificado por algún compañero como amigo.
– El niño parece recibir apoyo social de un amigo y muestra lealtad a un amigo.

H. Implicación en la resolución de problemas sociales

– El niño no colabora aún con los otros para resolver un conflicto. En lugar de eso huye o usa la fuerza.

- El niño encuentra modos aceptables de llamar la atención de los otros (no pega o da puntapiés para llamar la atención).
- El niño solicita la ayuda del adulto para resolver problemas con otros niños.
- El niño intenta a veces resolver problemas con otros niños autónomamente a través de la negociación o por otros medios socialmente aceptables.
- El niño resuelve generalmente con autonomía problemas con otros niños (compartir materiales, guardar el turno).

I. Comprensión y expresión de sentimientos

- El niño aún no expresa ni verbaliza sentimientos.
- El niño expresa o verbaliza sentimientos socialmente inaceptables.
- El niño demuestra consciencia de los sentimientos de los otros.
- El niño expresa sentimientos de forma generalmente aceptable.
- El niño responde apropiadamente a los sentimientos de los otros.

III. Representación creativa

J. Confección y construcción

- El niño aún no explora ni usa materiales de elaboración o construcción tales como barro, arena o bloques.
- El niño explora materiales de elaboración y construcción.
- El niño usa materiales para hacer algo (un monte de bloques, una pila de arena) pero no dice lo que hace.
- El niño nsa materiales para hacer nna representación simple y dice o demuestra su significado (dice de un montón de bloques : " es una torre"; de un montón de bolas: "es nn muñeco de nieve").
- El niño usa materiales para hacer o constrnir cosas con al menos tres elementos representados (nna casa con puerta, ventanas y una chimenea).

K. Diseño y pintura

- El niño aún no dibuja ni pinta.
- El niño explora los materiales de dibnjo y pintura.
- El niño dibuja o pinta representaciones simples (una bola, nna casa).
- El niño dibuja o pinta representaciones con pocos detalles.
- El niño dibuja o pinta representaciones con muchos detalles.

L. "Hacer como si..." (Simulación)

- El niño no sabe aún hacer como si...
- El niño usa un objeto para representar otro o usa acciones o sonidos para fingir.
- El niño asume el papel de algnien o de alguna cosa o habla en lenguaje apropiado para el papel asumido.

- El niño se implica con otro niño en juegos de simulación cooperativa.
- El niño sale fuera del juego del "hacer como si" para dar instrucciones a otro niño ("cuando tú seas el bebé Urso tienes que hablar con una voz así").

IV. Música y Movimiento

M. Demostración de coordinación física

- Los movimientos del niño aún no son coordinados.
- El niño muestra coordinación al subir desniveles y al andar choca raramente con los objetos o las personas.
- El niño alterna los pies cuando sube escaleras sin agarrarse al pasamanos, tira y coge una pelota o bolsa llena.
- El niño anda mientras manipula objetos.
- El niño se implica en movimientos complejos: dar saltos, regatear una pelota.

N. Demostración de coordinación manual

- El niño usa toda la mano para alcanzar y coger objetos pequeños.
- El niño usa los movimientos del dedo y de la mano para alcanzar o coger objetos pequeños.
- El niño junta materiales y los separa : grapas, piezas de encaje, tuercas, tornillos.
- El niño manipula pequeños objetos con precisión (enhebrar una aguja larga, encajar cazos pequeños, encajar "grapas" en agujeros minúsculos).
- El niño realiza acciones precisas que implican movimientos de oposición de las manos (abotonarse, abrir y cerrar una cremallera).

O. Imitación de movimientos a un ritmo constante

- El niño no imita todavía acciones realizadas mediante movimientos rítmicos.
- El niño imita movimientos aislados presentados uno de cada vez (pone las manos en las rodillas).
- El niño responde al ritmo de percusión de canciones o la música instrumental con movimientos simples (palmadas rítmicas en las rodillas).
- El niño responde al ritmo de canciones o la música instrumental con movimientos más complejos (andar o saltar al ritmo).
- El niño canta en coro o solo mientras ejecuta una secuencia de movimientos según el ritmo.

P. Seguir la música o las orientaciones del movimiento

- El niño no sigue instrucciones orales para música y movimiento.
- El niño sigue instrucciones orales para un movimiento único ("levanta las manos").
- El niño sigue instrucciones orales para un movimiento secuencial ("pon tus manos en la cabeza, ahora pon las manos en los hombros").

- El niño sigue instrucciones orales para secuencias más complejas de movimientos ("pon tus manos encima de la cabeza, ahora pon una mano en la oreja y la otra en la nariz").
- El niño describe y dirige secuencias de movimientos (ritmos diciendo el nombre de partes de cuerpo, dos de cada vez: cabeza, cabeza, hombros, hombros, rodilla, rodilla).

V. Lenguaje y Competencia en Lectura y Escritura

Q. Comprensión del lenguaje

- El niño raramente responde cuando otros hablan.
- El niño sigue orientaciones simples ("ven a la rueda").
- El niño responde a frases de conversaciones simples y directas.
- El niño participa en conversaciones normales en el aula.
- El niño sigue orientaciones dadas que incluyen etapas u orientaciones complejas.

R. Habla

- El niño aún no habla o apenas usa frases con una o dos palabras.
- El niño usa frases simples con más de dos palabras.
- El niño usa frases que incluyen dos o más ideas separadas.
- El niño usa frases que incluyen dos o más ideas con detalles descriptivos ("*y amontoné los bloques rojos muy altos y se me cayeron*").
- El niño inventa y recita historias, ritmos y canciones bien desarrolladas, con pormenores.

S. Demostración de interés por actividades de lectura

- El niño aún no presenta interés por actividades de lectura.
- El niño muestra interés cuando las historias son leídas.
- El niño pide a las personas que le lean historias, señales o notas.
- El niño responde a preguntas acerca de la historia, que fue leída o repite parte de la historia.
- El niño lee regularmente un libro, o cuenta una historia, mientras pasa las páginas.

T. Demostración de conocimientos acerca de libros

- El niño aún no coge bien los libros.
- El niño coge convencionalmente los libros y los agarra hojeando las páginas y pasándolas.
- El niño lee láminas, contando la historia a partir de las imágenes de la portada o del propio libro.
- El niño sigue una página, moviendo los ojos en la dirección correcta (generalmente, de la izquierda para la derecha y de arriba hacia abajo).

- El niño parece leer o lee de hecho, un libro, señalando las palabras y contando la historia.

U. Iniciación de la lectura

- El niño aún no identifica letras o números.
- El niño identifica algunas letras y números.
- El niño lee bastantes palabras pero pocas frases simples (*"a mí me gusta mamá"*).
- El niño lee una variedad de frases.
- El niño lee historias simples o libros.

V. Iniciación de la escritura

- El niño aún no consigue escribir.
- El niño escribe usando rayas y marcas como letras.
- El niño copia o escribe letras identificables, incluyendo, tal vez, el propio nombre.
- El niño escribe algunas palabras o frases cortas más allá de su nombre.
- El niño escribe una variedad de frases.

VI. Lógica y Matemática

W. Clasificación

- El niño aún no clasifica objetos en grupos.
- El niño agrupa objetos idénticos.
- Al seleccionar, el niño agrupa objetos que son semejantes en alguna cosa y diferentes en otras (combina estrellas rojas con círculos rojos).
- Al seleccionar, el niño agrnpa objetos que son semejantes en alguna cosa y ocasionalmente describe lo que pretende hacer.
- Al seleccionar, el niño agrupa objetos en base a dos o más características (incluye todos los círculos rojos grandes, pero no las estrellas grandes rojas ni los círculos grandes azules).

X. Utilización de palabras: no, algunos, todos

- El niño no usa aún las palabras *no, algunos* y *todos* o las usa incorrectamente.
- El niño usa las palabras *no, algunos, todos* en la couversación, pero a veces las usa incorrectamente.
- El niño usa corrcctamentc las palabras *no, algunos, todos* eu la couversación.
- El niño usa la palabra *no* para identificar la característica que excluye un objeto de una categoría ("este bloque no es rojo como los otros, por eso no está en este grupo").
- El niño distingue entre *algunos y todos* y usa esos términos en la categorización ("nosotros somos todos niños, pero algunas son niñas").

Y. Organización de materiales por orden de graduación

- El niño aún no organiza cosas por orden de graduación.
- El niño organiza dos o tres elementos por orden de graduación, basándose en una característica como el tamaño, tonalidad del color, textura, etc.
- El niño organiza cuatro o más elementos por orden de graduación basándose en una característica.
- El niño coloca nuevos elementos en su lugar adecuado dentro de un conjunto ordenado de objetos (no en el inicio o al final de la serie).
- El niño hace coincidir un conjunto organizado de elementos con otro conjunto organizado (coloca un conjunto de bolas ordenado según su tamaño junto a un conjunto de bloques ordenado también según su tamaño).

Z. Utilización de comparativos

- El niño aún no usa o responde a palabras de comparación (*mayor, el mayor de todos*).
- El niño sigue instrucciones que incluyen palabras de comparación ("toma el bizcocho mayor").
- El niño usa palabras de comparación pero no siempre correctamente.
- El niño usa correctamente comparativos ("éste es mayor que aquél").
- El niño compara tres o más cosas usando, apropiadamente, algunas palabras de comparación *(el más pequeño, el más pequeño de todos).*

AA. Comparación del número de objetos

- El niño aún no compara correctamente los números de objetos de dos grupos.
- El niño compara las cantidades de pequeños grupos de objetos usando correctamente palabras como *más, menos,* etc.
- El niño evalúa correctamente si dos grupos de más de 5 objetos (grapas, bloques, coches, niños) cada uno contienen el mismo número de objetos.
- El niño usa correspondencias unívocas para decir si un grupo de más de 5 objetos tiene más, menos o el mismo número de objetos que otro grupo.
- El niño compara correctamente los tamaños de los grupos con más de 5 objetos.

BB. Contar objetos

- El niño aún no relaciona número, palabra y objetos.
- El niño toca los objetos y da un número a cada uno, aunque los números no están en el orden correcto.
- El niño cuenta correctamente hasta 3 objetos.
- El niño cuenta correctamente de cuatro a 10 objetos.
- El niño cuenta correctamente más de 10 objetos.

CC. Descripción de relaciones espaciales

- El niño aún no sigue intrucciones que describen las posiciones relativas de las personas o las cosas *(encima de, sobre, por debajo, detrás)* ni la orientación del movi-

miento de las cosas *(hacia arriba, hacia abajo, para adelante, para atrás, para dentro, para fuera, etc.).*

- El niño sigue orientaciones que incluyen las palabras mencionadas, pero no las usa correctamente.
- El niño usa palabras que describen las posiciones relativas de las cosas *(encima de, por debajo de, por detrás, en frente de, etc.).*
- El niño usa palabras que describen la orientación del movimiento de las cosas *(para arriba, para abajo, para delante, para atrás, para dentro, para fuera).*
- El niño usa palabras que describen las distancias relativas entre las cosas *(más cerca, más lejos, etc.).*

DD. Descripción de secuencia y tiempo

- El niño no muestra aún una comprensión del tiempo o de las secuencias de rutina de los acontecimientos.
- El niño planifica o anticipa el acontecimiento siguiente en una secuencia.
- El niño describe o representa una serie de acontecimientos en la secuencia correcta.
- El niño compara correctamente periodos de tiempo *("un tiempo corto es más corto que un tiempo largo").*
- El niño usa palabras para periodos de tiempo convencional *(mañana, ayer)* para describir o representar una serie de acontecimientos en la secuencia correcta.

CALIDAD
EN LA
EDUCACIÓN INFANTIL

11. LA ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Lina IGLESIAS FORNEIRO [1]

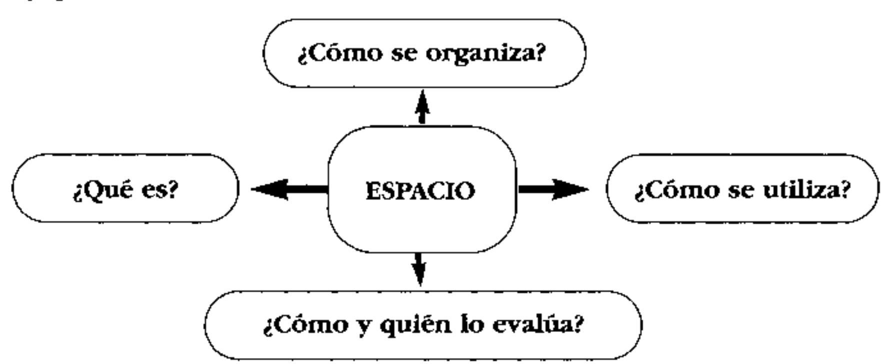
Introducción

Sin llegar a constituir un descubrimiento de última hora, no cabe duda de que el tema de los espacios es un tema novedoso en educación. Lo es aún más, si cabe, en el ámbito de la Educación Infantil.

Con la llegada de los "rincones" y la organización funcional de las aulas se produjo una auténtica revolución en la forma de concebir un aula de Educación Infantil y en la forma de organizar el trabajo en ella.

Se han dado muchos pasos hacia adelante en los últimos años y hoy forma parte de la "cultura" profesional de los maestros y maestras de esta etapa educativa que el espacio de sus clases es un recurso polivalente que pueden utilizar de múltiples maneras y del que pueden extraer grandes posibilidades formativas.

El tema del espacio escolar y las posibilidades formativas que ofrece se estructura, desde nuestro punto de vista, en torno a cuatro cuestiones básicas: ¿Qué es el espacio?, ¿cómo ha de organizarse?, ¿cómo lo utilizan niños y profesores? y ¿cómo y quién lo evalúa?



Cuadro 1: Las grandes cuestiones que se plantean en relación al espacio escolar

[1] Quiero expresar mi agradecimiento al profesor Miguel A. Zabalza por su inestimaable ayuda en la realización de este trabajo. Gracias.

En esta ocasión, por no alargarnos, abordamos únicamente las dos primeras cuestiones. Así pues, este capítulo se ha organizado en dos grandes apartados.

En el primero, después de una breve aproximación al concepto de espacio, hablamos del espacio escolar como ambiente de aprendizaje y como elemento curricular. En el segundo, abordamos de un modo más extenso la cuestión de la organización del espacio. Hacemos referencia en primer lugar a los elementos que condicionan la organización. A continuación indicamos algunos criterios que han de tenerse en cuenta a la hora de organizar el espacio del aula y hablamos del papel del profesorado en este proceso. Por último ofrecemos algunos modelos de organización del espacio que acostumbran a utilizar los maestros y maestras de Educación Infantil.

1. Aproximación al concepto de espacio: el espacio escolar

1.1 ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE ESPACIO?

El término "espacio" tiene múltiples acepciones. De su definición y sentido se han ocupado y se ocupan profesionales de diversos campos: filósofos, sociólogos, economistas, arquitectos, pedagogos, etc.

En su acepción más común, el término espacio significa: "Extensión indefinida, medio sin límites que contiene todas las extensiones finitas. Parte de esta extensión que ocupa cada cuerpo"[2].

Esta definición nos da una idea del espacio como algo "físico", ligado a los objetos que son los elementos que ocupan el espacio.

Según el profesor Enrico Battini de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Torino, estamos acostumbrados a considerar el espacio como un volumen, una caja que podríamos incluso llenar. Sin embargo, señala este mismo autor, "es necesario entender el espacio como un *espacio de vida* , en el cual la vida sucede y se desenvuelve: es un conjunto completo" (p. 24)[3].

Esta acepción del espacio como *caja* es una abstracción de los adultos. Sin embargo "para los niños pequeños el espacio es aquello que nosotros llamamos

[2] Diccionario Enciclopédico Larousse, vol. 8, p. 3874.

[3] Battini, E. (1982): "Modifiazione, eliminazione, cambiamento riguardante gli spazi attuali, fli arredi attuali in funzione della attivitá e della natura della vita scolastica", en AAVV: *L'organizzazione materiale dello spazio scolastico*. Documento mimeografiado. Comune di Módena, pp. 23-30.

espacio *equipado*, esto es, espacio con todo lo que efectivamente lo compone: mobiliario, objetos, olores, colores, cosas duras y blandas, cosas largas y cortas, cosas frías y casi calientes, etc." (p. 24). "El espacio es ante todo luz: la luz que nos permite tanto a nosotros como al niño verlo, conocerlo y, por tanto, a la vez, comprenderlo, recordarlo, quizás para siempre." (p. 24).

Battini presenta una visión muy vitalista del espacio. Visión que se acomoda bien a la forma que tienen los niños de aproximarse al mismo.

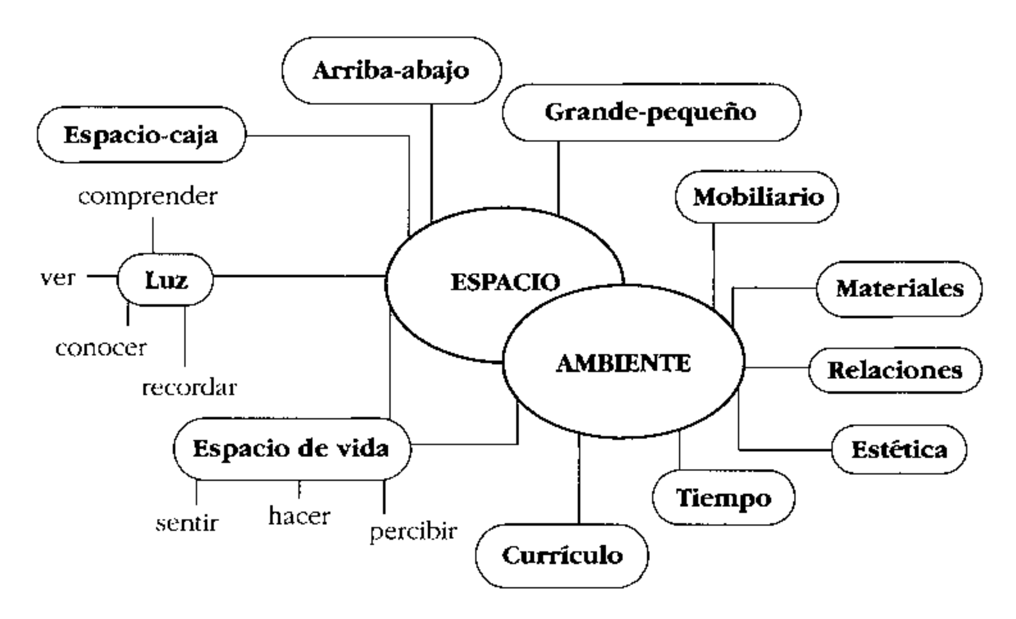
> «Para el niño el espacio es lo que siente, lo que ve, lo que hace en él. Por lo tanto el espacio es *sombra* y *oscuridad*; es *grande*, *grandísimo* o por el contrario, *pequeño*; es *poder correr* o *tener que estar quieto*, es ese sitio donde uno puede ir para mirar, leer, pensar.
>
> El espacio es *encima*, *debajo*, es *tocar* o no llegar a tocar; es *ruido* fuerte, demasiado fuerte o, por el contrario *silencio*; es *tantos colores*, todos juntos a la vez, o un solo color grande o, ningún color...
>
> El espacio, en definitiva comienza cuando abrimos los ojos por la mañana en cada despertar del sueño; desde cuando, con la luz, volvemos al espacio». (p. 24).

EL ESPACIO ESCOLAR COMO *AMBIENTE* DE APRENDIZAJE

> «Cuando entramos por primera vez en la casa de alguien podemos descubrir muchas facetas de su personalidad y de su modo de vida simplemente observando cómo es el lugar en el que vive. El tipo de muebles, la decoración, los libros y discos, los cuadros o fotografías, los pequeños detalles que cuelgan de las paredes o que habitan los muebles o el suelo. La presencia o ausencia de esos elementos, el modo de organizar todo ello en el espacio, son mensajes que recibimos de modo directo.
>
> Si todo está escrupnlosamente ordenado, midiendo todas las distancias, controlando que todas las combinaciones resulten armoniosas desde la estética "al uso", eso nos dice algo. Si, por el contrario, los elementos se distribuyen en el espacio de un modo original, en función de nuestras preferencias y necesidades, sin ningún orden aparente, creando contrastes que nos llaman la atención pero que reflejan un ambiente "lleno de personalidad", eso nos dice una cosa distinta. Hay casas que yo denomino "de mueblería" en las que parece que no vive nadie, o en las que podría vivir cualquiera, que no tienen identidad; otras en cambio reflejan claramente la personalidad de quienes las habitan, tieneu identidad propia.
>
> De todo ello se puede intuir una sensibilidad estética, espiritual, un modo de concebir la vida y la funcionalidad de los elementos de los cuales uos rodeamos... Todo esto "dice mucho de nosotros", de cómo somos, de lo que nos gusta, de cómo vivimos. El ambiente habla aunque nosotros permanezcamos callados».

Esto mismo puede aplicarse al ambiente escolar. Cuando entramos en un Centro las paredes, el mobiliario y su distribución, los espacios muertos, las personas, la decoración... todo nos habla del tipo de actividades que se realizan, de la comunicación entre los alumnos de los distintos grupos, de las relaciones con el exterior, de los intereses de alumnos y profesores...

Dos términos suelen ser utilizados de manera equivalente a la hora de referirse al espacio de las clases: *espacio* y *ambiente*. Sin embargo creo que podríamos establecer una diferencia entre ellos, si bien hemos de tener en cuenta que están íntimamente relacionados.



Cuadro 2: Elementos asociados al concepto de espacio y ambiente

El término *espacio* se refiere al espacio físico, esto es, los locales para la actividad, caracterizados por los objetos, materiales didácticos, mobiliario y decoración.

Por el contrario, el término *ambiente* se refiere al conjunto del espacio físico y las relaciones que se establecen en él (los afectos, las relaciones interindividuales entre los niños, entre niños y adultos, entre niños y sociedad en su conjunto).

Una idea bastante aproximada a ésta es la que exponen Cano y Lledó (1990)[4].

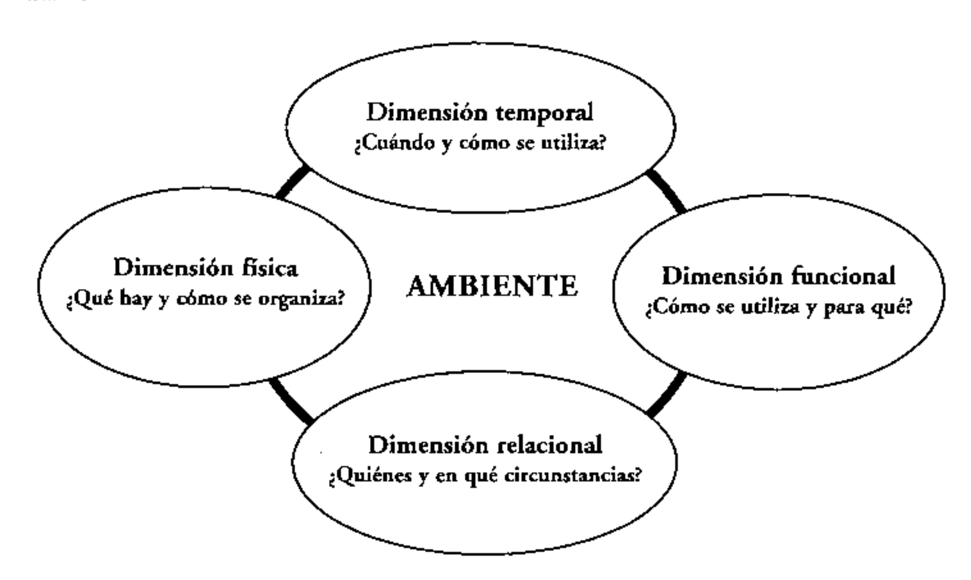
> "Actualmente, por espacio o entorno escolar –nos vamos a referir indistintamente a una u otra denominación– no sólo se considera el medio físico o material sino también las interacciones que se producen en dicho medio. Son tenidas en cuenta pues, la organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura –dimensiones y proporciones, forma, ubicación, calidades del material, etc.–, pero también, las pautas de conducta

[4] Cano, M. I. y Lledó, A. (1990): *Espacio, comunicación y aprendizaje.* Diada, Sevilla.

que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas con los objetos, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen, las actividades que procuran, etc.", (pp. 9-10).

El término ambiente procede del latín y hace referencia a "*lo que rodea o envuelve*". También puede tener la acepción de "*circunstancias que rodean a las personas o cosas*". De un modo más amplio, podríamos definir el ambiente como un todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos, y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físco que lo contiene todo y al mismo tiempo es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuvieran vida. Por eso decimos que el ambiente "habla", nos transmite sensaciones, nos evoca recuerdos, nos da seguridad o nos inquieta, pero nunca nos deja indiferentes.

Desde el punto de vista escolar podemos entender el ambiente como una estructura con cuatro dimensiones claramente definidas pero interrelacionadas entre sí.



Cuadro 3: Dimensiones del ambiente escolar

Dimensión física

Hace referencia al aspecto material del ambiente. Es el espacio físico (el Centro, el aula y los espacios anexos) y sus condiciones estructurales (dimensión,

tipo de suelo, ventanas, etc.). También comprende los objetos del espacio (materiales, mobiliario, elementos decorativos, etc.) y su organización (distintos modos de distribución del mobiliario y los materiales dentro del espacio).

Dimensión funcional

Tiene que ver con el modo de utilización de los espacios, su polivalencia y el tipo de actividad al que están destinados. En cuanto al modo de utilización, los espacios y materiales del aula pueden ser usados autónomamente por parte del niño y la niña y también bajo la dirección del profesor/a. La polivalencia hace referencia a las distintas funciones que puede asumir un mismo espacio físico (la alfombra es lugar de encuentro y comunicación durante la asamblea y más tarde es el rincón de las construcciones). Por último, atendiendo al tipo de actividades que los niños y niñas pueden realizar en un determinado espacio físico éste adquiere una u otra dimensión funcional. Así, hablamos de rincón de las construcciones, rincón del juego simbólico, rincón de la música, biblioteca, etc.

Dimensión temporal

Hace referencia a la organización del tiempo y por tanto, a los momentos en que van a ser utilizados los distintos espacios. El tiempo de las diferentes actividades está necesariamente ligado al espacio en que se realiza cada una de ellas. El tiempo de jugar en los rincones, el tiempo de comunicarse con los demás en la asamblea, el tiempo del cuento, el tiempo del comedor, el tiempo de recreo, el tiempo de trabajo individual o en pequeños grupos, etc. O también, el tiempo de la actividad libre y autónoma y el tiempo de la actividad planificada y/o dirigida. En todo caso, debemos tener presente que la organización del espacio ha de ser coherente con nuestra organización del tiempo y a la inversa.

Pero además, la dimensión temporal hace también referencia al ritmo, vertiginoso o moderado, con que se desenvuelve la clase, al "*tempo*". Así, nos encontramos con clases con un tempo "*allegro vivace*" y otras con un tempo "*andante*". Este *tempo*, o velocidad con que se ejecutan las distintas actividades, puede dar lugar a un ambiente estresante o por el contrario, relajante y sosegado.

Dimensión relacional

Se refiere a las distintas relaciones que se establecen dentro del aula. Estas relaciones tienen que ver con aspectos como los distintos modos de acceder a los

espacios (libremente o por orden del profesor/a), las normas y el modo en que se establecen (impuestas por el profesor/a o consensuadas en el grupo), los distintos agrupamientos en la realización de las actividades (gran grupo, pequeño grupo, parejas, individual), la participación del profesor/a en los distintos espacios y en las actividades que realizan los niños/as (sugiere, estimula, dirige, impone, observa, no participa...). Todas estas cuestiones y otras más, configuran una determinada dimensión relacional del ambiente.

Pero el ambiente no es algo estático, o que exista "a priori". Si bien todos los elementos que componen el ambiente y que hemos agrupado en estas cuatro dimensiones, pueden existir independientemente cada uno por separado. El ambiente sólo existe en la interrelación de todos ellos. No tiene entidad material como el espacio físico. El ambiente existe en la medida en que los elementos que lo componen interactúan entre sí. Por ello cada persona percibe el ambiente de un modo distinto.

EL ESPACIO COMO ELEMENTO CURRICULAR

Tanto si nos centramos en la dimensión física del espacio (condiciones de infraestructura, mobiliario, materiales, etc.) como si atendemos al ambiente de aprendizaje en su totalidad (dimensión relacional, temporal, didáctica, etc.), encontramos que hay numerosos elementos que forman parte del ambiente y que constituyen en sí mismos contenido de aprendizaje.

Como han señalado Pol y Morales[5]:

> "El espacio jamás es neutro. Su estructuración, los elementos que lo configuran, comunican al individuo un mensaje que puede ser coherente o contradictorio con el que el educador quiere hacer llegar al niño. El educador no puede conformarse con el entorno tal como le viene dado, debe comprometerse con él, debe incidir, transformar, personalizar el espacio donde desarrolla su tarea, hacerlo suyo, proyectarse, haciendo de este espacio un lugar donde el niño encuentre el ambiente necesario para su desarrollo".

Zabalza[6] habla del espacio como *estructura de oportunidades* y como *contexto de aprendizaje y de significados:*

---

[5] Pol, E. y Morales, M. (1982): "El espacio escolar, un problema interdisciplinar". En *Cuadernos de Pedagogía,* nº. 86, p. 5.

[6] Zabalza, M. A. (1987): *Didáctica de la Educación Infantil.* Narcea, Madrid.

> "El espacio en la educación se constituye como una estructura de oportunidades. Es una condición externa que favorecerá o dificultará el proceso de crecimiento personal y el desarrollo de las actividades instructivas. Será facilitador, o por el contrario limitador, en función del nivel de congruencia con respecto a los objetivos y dinámica general de las actividades que se pongan en marcha o con respecto a los métodos educativos e instructivos que caractericen nuestro estilo de trabajo.
>
> El ambiente de clase en cuanto contexto de aprendizaje, constituye una red de estructuras espaciales, de lenguajes, de instrumentos y, en definitiva de posibilidades o limitaciones para el desarrollo de las actividades formativas" (pp. 120-121).

La aparición del espacio como contenido curricular se ha producido como un avance cada vez más firme en el proceso de "adueñamiento" por parte de los profesores de esa variable de sistema curricular. Creo que podríamos diferenciar tres grandes etapas en ese proceso:

- Una **primera etapa** en la que el espacio aparecía y funcionaba como una *variable dada* frente a la cual nada podía hacer el profesorado. La imposibilidad no era física o legal sino de cultura curricular: no se tomaba el espacio como algo que formara parte de las cosas que los profesores/as hubieran de *manipular*.
  En esta primera fase el espacio es el *lugar donde se enseña*. En ese sentido la acción de los profesores se dirigía a adaptarse, de la mejor manera posible, al espacio en que debían actuar.

- Una **segunda etapa** en la que el espacio se convierte en un *componente instrumental* que el profesor/a altera según le parezca conveniente para el desarrollo del trabajo formativo que desea llevar a cabo. Forma parte del proyecto formativo como elemento facilitador. Los profesores y profesoras saben que han de tomar decisiones sobre ese componente curricular. Esto es ya un avance notable.

- Una **tercera etapa** en la que el espacio pasa a formar parte sustantiva del proyecto formativo: se convierte en una de las variables básicas del proyecto.
  Esta tercera fase se ha producido fundamentalmente en la etapa de la Educación Infantil. El espacio no es ya el *lugar* donde se trabaja, no es tampoco sólo un *elemento facilitador* sino que constituye un factor de aprendizaje. El espacio y los elementos que lo configuran constituyen en sí mismos recursos educativos y figuran como tales en el proyecto formativo del profesor/a.

Es bien cierto que no todo el profesorado ha llegado a este nivel de integración curricular de los espacios. Todavía quedan quienes deambulan por los niveles

anteriores. Pero los maestros y maestras de Educación Infantil que han llegado a este tercer nivel saben bien que cuando planifican su trabajo, una parte importante de su esfuerzo y sus decisiones se van a referir a los espacios: cómo ordenarlos, cómo equiparlos y enriquecerlos para que se conviertan en factores estimulantes de la actividad, cómo facilitar el acceso de los niños y niñas, cómo estructurar el proyecto formativo en torno a los espacios disponibles y los recursos incorporados a ellos, etc.

En Educación Infantil, la forma en que se organice el espacio y la dinámica que se genere por la relación entre sus diversos componentes va a definir el *escenario* de los aprendizajes.

> "El ambiente de clase es mucho más que un lugar para almacenar libros, mesas y materiales. Cuidadosa y diestramente dispuesto, añade una dimensión significativa a la experiencia educativa del estudiante, atrayendo su interés, brindando información, estimulando el empleo de destrezas, comunicando límites y expectativas, facilitando las actividades de aprendizaje, promoviendo la propia orientación y respaldando y fortaleciendo a través de estos efectos el deseo de aprender" (Loughlin, C.E. y Suina, J. H., 1987, p.16.)[7].

Hay elementos del espacio físico del aula que, dependiendo de cómo estén organizados van a constituir un determinado *ambiente de aprendizaje* que condicionará necesariamente la dinámica de trabajo y los aprendizajes que son posibles en ese escenario.

> "El ambiente de aprendizaje influye en las conductas de muy diferentes maneras. Los mensajes ambientales apremian al movimiento, llaman la atención sobre algunos materiales de aprendizaje pero no sobre otros, estimulan una implicación profunda o superficial, invitan a los niños a apresurarse o a moverse serenamente. Las disposiciones ambientales pueden además promover la independencia y la orientación propia, estimular el empleo de destrezas y prolongar o acortar el periodo de atención. Con o sin el conocimiento del profesor, el ambiente envía mensajes y los que aprenden responden. La influencia del entorno es continua y penetrante, sean cuales fueren el estilo del programa o las expectativas de conducta del enseñante. Una visión conceptual del ambiente ofrece instrumentos que los profesores pueden emplear para reconocer cierto número de problemas cuya causa es ambiental." (Loughlin, C.E. y Suina, J. H., 1987, p. 16.).

Los elementos del espacio se convierten así en componentes curriculares. Cualquier observador externo que acceda a un aula puede percatarse de manera casi inmediata del ambiente de aprendizaje que existe en ella. Casi se podría decir: *"dime cómo tienes organizados los espacios de tu aula y te diré qué clase de profesor eres y qué clase de trabajo realizas"*.

---

[7] Loughlin, C. E. y Suina, J. H. (1987): *El ambiente de aprendizaje. Diseño y Organización.* Morata/MEC. Madrid.

He aquí algunos posibles *flashes* en relación a la organización del espacio:

Mobiliario

Un espacio delimitado en zonas diversas o un espacio abierto con mobiliario disperso sin una estructura clara dan lugar no sólo a dinámicas de trabajo diferentes sino también a una diferente relación de la maestra con los niños (trabajar con todos los niños a un tiempo, o trabajar por grupos diversificando la actividad). En ese sentido, la forma en que tenga organizados los espacios puede ser el reflejo de su concepción metodológica.

En los modelos cognitivos de Educación Infantil como High/Scope, la estructuación del espacio en zonas diversas y claramente delimitadas es un elemento fundamental, ya que contribuye enormemente a que el niño construya su propia noción de espacio. Así pues, la manera de organizar el espacio constituye en sí misma un contenido de aprendizaje.

Materiales didácticos

Constituyen otro indicador válido del tipo de actividades que los niños realizan y de la forma en que la escuela infantil afronta las necesidades de los niños/as pequeños.

Algunos atributos de los materiales constituyen todo un código de valores formativos en la Educación Infantil:

a) La procedencia. Por su procedencia (materiales comercializados, materiales recuperados del entorno, materiales traídos de la familia, etc.) los materiales llevan implícitos unos valores y una determinada concepción metodológica.

Con frecuencia los materiales impresos (comercializados o creados por la propia maestra) están cargados de estereotipos: bien por presencia de ciertas representaciones, bien por ausencia de otras.

El utilizar materiales de desecho (cajas, botellas, botones, vaso de yogurt, etc.), o del entorno (piedras, hojas, bellotas, semillas, etc.), o de la familia para la realización de diversas actividades lleva implícitos también valores relacionados con la educación ambiental y educación para el consumo, además de desarrollar la creatividad al buscar nuevas alternativas en el uso edueativo de materiales concebidos inicialmente para otros fines, o de explicitar una actitud de reconocimiento del valor de ciertas cosas que constituyen el patrimonio cultural de nuestros antepasados.

b) Por el tipo de interacciones que facilitan en los niños. El hecho de que los materiales tengan una estructuración abierta o cerrada (que posibiliten operaciones divergentes y no sólo la acción predeterminada que el objeto marca), el que se puedan utilizar por varios niños o sean de uso individual, etc., crea distintas dinámicas de trabajo en el aula.

c) Por el tipo de actividades que sugieren y estimulan. Los materiales son provocadores de la actividad infantil y por tanto la lectura del tipo de materiales que hay en un aula nos da mucha idea del tipo de trabajo que en ella se realiza.

Cuando entramos en un aula y vemos un cajón con arena, vasos, botellas, tubos, coladores, etc. o vemos una mesa de agua con diversos recipientes y objetos para experimentar, podemos inducir el tipo de actividades que los niños realizan en esos espacios.

d) La ubicación y disposición de los materiales en el espacio. La ubicación y disposición de los materiales en el espacio es otro importante indicador del modo en que se organiza la vida en el aula. El hecho de que los materiales estén al alcance de los niños/as, que estén organizados con una estructura lógica, que estén etiquetados, etc., marca una relación diferente con los objetos.

Decoración

El aula puede estar decorada de tal modo que eduque la sensibilidad estética infantil. La decoración se convierte así en contenido de aprendizaje: la armonía de colores, la presentación estética de los trabajos,...

También puede haber elementos decorativos que son réplicas de obras de arte, láminas de cuadros famosos, de esculturas, etc. que además de educar su sensibilidad, lo van introduciendo en la cultura artística.

En definitiva, como señalan Sergio Neri y Vea Vecchi[8], a la hora de hablar del espacio escolar conviene dejar claras las siguientes cuestiones:

1. La escuela es un lugar artificial. Un lugar que los niños y niñas no eligen sino que otros eligen por ellos y donde tampoco escogen a las personas que viven

[8] Neri, S. y Vecchi, V. (1982): "Spazio, arredo, attivitá, lo svogliamento dell'attivitá, la sistemazione e la tenuta degli arredi", en AA.VV. (1982): *L'organizzazione materiale dello spazio scolastico.* Comune di Módena. Documento policopiado.

con ellos en él. Además, es uno de los pocos lugares en los que uno está obligado a estar.

2. La escuela es un lugar artificial que tiene un objetivo muy preciso: conseguir aproximar a los niños a la cultura. Si no hace esto, la escuela no sirve de nada.

Para ellos, la cultura debe entenderse como:

"Todos aquellos comportamientos, aquellos modos de vivir, aquellos modos de comprender las cosas, aquellos modos de organizar el pensamiento, aquellos modos de expresar los sentimientos, aquellos modos de vivir en medio de los otros, aquellos modos a través de los cuales nosotros aprendemos de las reglas de la vida, aquellos modos a través de los cuales se enriquece la persona y que no son innatos" (p. 18).

La escuela debe ser el lugar privilegiado donde se accede a la cultura. El escenario formativo en el que toda la serie de hábitos, actitudes, competencias, conocimientos, son abordados de una manera explícita.

"El espacio-escuela, el edificio escolar, el salón, el patio, la cocina, las aulas, el desván, todos los espacios que están presentes en la escuela pertenecen a ese ámbito, esto es, deberán ser de los lugares que ayudan al niño a afrontar la construcción de las actitudes, comportamientos, procedimientos, conocimientos que forman la cultura. Cuando hablo de ambiente, me refiero a las personas, los objetos, el espacio y todo aquello que está dentro (los sonidos, las imágenes, las formas, los colores), todo lo que constituye la vida corriente. De esto resulta que debemos ver el ambiente escolar como un lugar donde se está.

No es un contenedor, un lugar en el que se defiende de la lluvia, del frío, o donde se está resguardado, sino un lugar que ofrece, que da, que genera toda una serie de comunicaciones para el niño y para los adultos."

De todo ello podemos concluir que el ambiente es por sí mismo "un educador" tanto de los niños como de los adultos. De ahí su importancia como componente curricular.

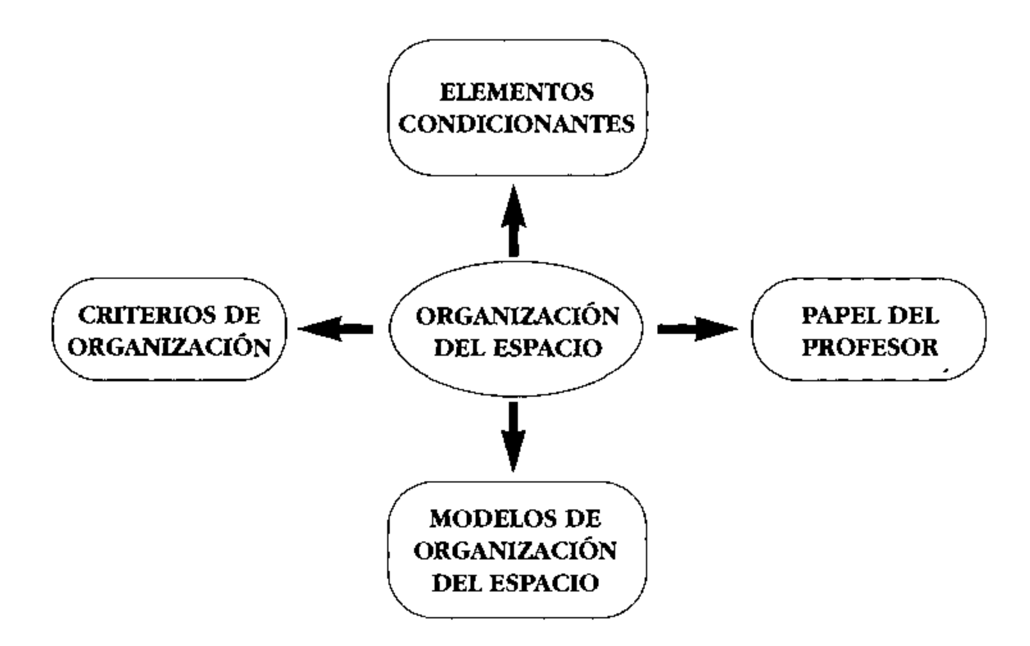
Organización del espacio

Como se ha señalado en el apartado anterior, cuando hablamos de espacio no nos estamos refiriendo simplemente a una acumulación de objetos situados en un lugar. La idea de espacio alude, más que a los componentes aislados que lo forman, a la particular relación que se establece entre ellos y con las personas que lo frecuentan.

En su consideración educativa, el espacio es un cúmulo de recursos de aprendizaje y desarrollo personal. Justamente por eso resulta tan importante la *organización* de los espacios de forma tal que costituyan un ambiente rico y potente de aprendizaje. Como señalan Neri y Vecchi[9]:

> "El ambiente es un educador a disposición tanto del niño como del adulto. Pero lo es si está organizado de un cierto modo. Lo es si está equipado de una cierta manera" (p. 19).

La organización de los espacios del aula de Educación Infantil requiere considerar los siguientes aspectos (cuadro nº 4):



Cuadro 4: La organización del espacio

Como puede verse en el cuadro, en la organización del espacio se deben tomar en consideración cuatro aspectos: los elementos que condicionan las posibilidades de organizar el espacio, los criterios a tener en cuenta para llevar a cabo una adecuada organización, el papel del profesor en la organización del espacio y los modelos habituales de organización de los espacios en las aulas de Educación Infantil.

Analizaré cada uno de estos aspectos en los apartados siguientes.

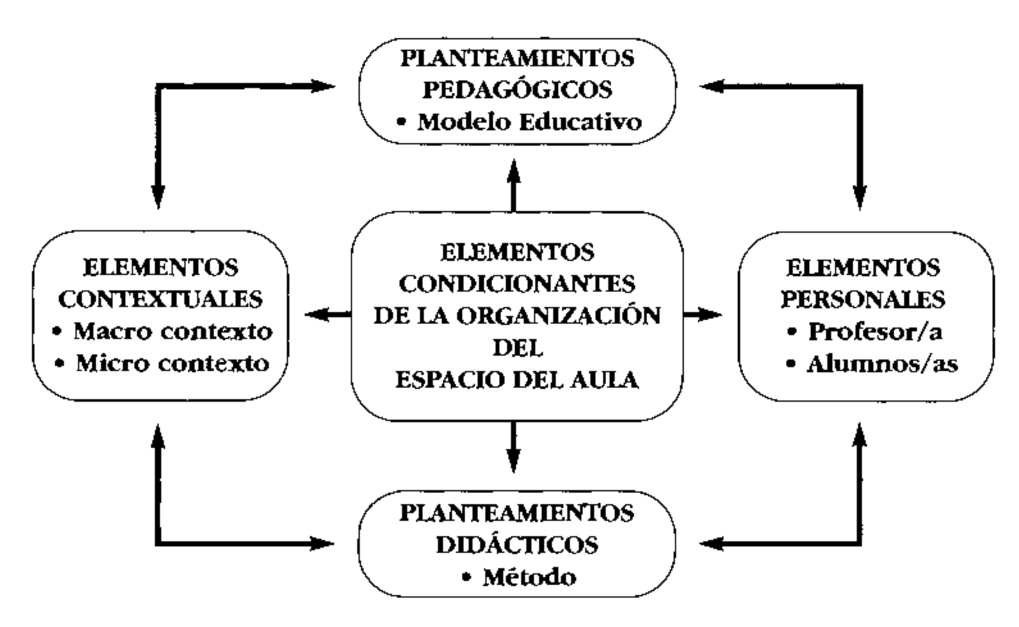
[9] Ob. cit.

ELEMENTOS QUE CONDICIONAN LA ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS

Organizar los espacios del aula es un proceso complejo que implica la puesta en funcionamiento de conocimientos y habilidades de diverso tipo.

Los aspectos que a continuación señalaré condicionan la forma en que los profesores/as organizan los espacios de sus aulas. Los condicionan, tanto en el sentido de limitar sus posibles decisiones (polo negativo) como en el de abrirles nuevas posibilidades (polo positivo). Los condicionan, tanto si ellos son conscientes de su existencia como si los ignoran. Lo que sucede es que si ellos conocen la naturaleza de tales condicionantes se encuentran en mejor situación para poder neutralizarlos (polo negativo) o para aprovecharlos y sacarles el máximo partido (polo positivo).

Por eso es importante ser conscientes de cuáles son los aspectos que van a condicionar la toma de decisiones del profesorado.



Cuadro 5: Condicionantes de la organización de los espacios

Elementos contextuales

Entre los elementos contextuales podemos referirnos al *macrocontexto* (entorno y Centro Escolar) y *microcontexto* (aula y espacios anexos).

El entorno. En lo que se refiere al entorno hay dos aspectos que nos pueden condicionar:

a) Las condiciones climáticas. Cuestiones como el clima actúan como condicionante a la hora de organizar el espacio. Por ejemplo, en sitios de mucha lluvia (como es nuestro caso en Galicia) o de temperaturas fuertes (por frío o calor) hay que prever el disponer de espacios cubiertos para realizar los recreos. En todo caso, hay que tener espacios abiertos donde los niños y niñas puedan moverse con libertad y una cierta holgura. O bien distribuir el espacio de un modo tan flexible (mobiliario ligero o con ruedas) que en un momento se puedan retirar las cosas y dejar sitio libre para las actividades de esparcimiento que habría que hacer en el patio.

b) Los recursos del entorno. El entorno nos puede suministrar *espacios* (naturales o construidos) que pueden ser utilizados como espacios alternativos o complementarios para la realización de ciertas actividades. Son espacios que pasan a formar parte del escenario formativo habitual con que el profesor/a trabaja: el espacio de que dispone transciende así las cuatro paredes del aula. Puede ser el parque próximo, la biblioteca cercana a la escuela, el monte o el río o la playa colindantes, etc.

El entorno suministra igualmente *materiales* (naturales o artificiales) que se incorporan al equipamiento del aula y permiten enriquecer las actividades a desarrollar tanto dentro como fuera de ella. Puede ser la simple incorporación de elementos naturales como las piñas, las plantas, las rocas, etc. de los alrededores. Pero puede haber también la posibilidad de disponer de elementos para el acondicionamiento de los espacios (materiales aportados por una fábrica cercana, por un comercio, etc.) o para la realización de actividades.

El Centro. El Centro Educativo nos plantea tres tipos de condicionantes:

a) Las propias condiciones arquitectónicas. Tres aspectos son especialmente relevantes en este asunto: la mayor o menor antigüedad del edificio, la concepción del Centro en su conjunto y la ubicación del aula.

Los Centros viejos no suelen contar con aulas adecuadas para la Educación Infantil. Los niños pequeños se instalan en un aula convencional que no reúne las condiciones precisas: falta de pileta de agua, servicios higiénicos alejados del aula, poca luz, etc. Como se trata de elementos estructurales, hay escasa posibilidad de actuar contra esta carencia sin afrontar reformas de gran envergadura.

La concepción del Centro en su conjunto es otra variable importante. Como ha señalado Gairín (1994)[10] las soluciones arquitectónicas responden a diversos modelos de concepción del Centro Educativo. Las tipologías más comunes son las agrupaciones lineales (con aulas a un lado o los dos), agrupaciones nucleadas (que distribuyen las aulas a partir de un espacio común) y agrupaciones mixtas (intentan combinar los modelos anteriores). Aún podríamos añadir a esos modelos las agrupaciones de tipo modular donde el Centro está constituido por diferentes edificios.

La Educación Infantil requiere de amplios espacios abiertos, con posibilidad de zonas de encuentro de niños de diversos grupos (lo que los italianos denominan espacios de *intersección),* eliminación de barreras arquitectónicas. Disponer de espacios diferenciados posibilita una organización mucho más polivalente de la dinámica de trabajo.

Finalmente el tema de la ubicación de las aulas de Educación Infantil provoca no pocos problemas en los Centros antiguos. Aulas situadas en el primer piso, por ejemplo, o de escasas dimensiones, etc. generan múltiples problemas sobre todo en los niños más pequeños. Por el contrario, en los Centros más recientes las aulas de Educación Infantil acostumbran a ubicarse en módulos independientes lo que abre nuevas posibilidades de organización diferenciada (se está más libre, se puede hacer ruido, etc.)

b) Los espacios exteriores y su acondicionamiento. Nos referimos aquí únicamente al espacio exterior adosado al Centro y que constituye los "patios de recreo" (a los espacios del entorno ya nos hemos referido en el apartado anterior). Existe una gran diversidad en cuanto a las dimensiones y condiciones de equipamiento que ofrecen los patios de recreo en los Centros.

Hay Centros que disponen de grandes patios de recreo en los que incluso podemos encontrar amplios espacios acotados para uso exclusivo de la Educación Infantil y con equipamiento adecuado para que los niños puedan realizar una gran diversidad de actividades. Otros en cambio, disponen de un pequeño espacio o éste está escasamente equipado, por lo que las posibilidades de juego se limitan enormemente. Existen incluso Centros que disponen únicamente de un espacio reducido y sin ningún tipo de equipamiento.

Tanto las dimensiones y características del espacio (de tierra, pavimentado, con césped y árboles, etc.) como su equipamiento (columpios, toboganes, estructuras para trepar, cabañas, circuitos, etc.) condicionan enormemente el tipo de actividades que los niños pueden realizar libremente en el patio, pero condicionan también las posibilidades de planificación por parte del profesor, de actividades de aprendizaje específicas integradas en un proyecto de trabajo.

---

[10] Gairín, J. (1994): "Organización de los recursos materiales", en Gairín, J. y Darder, P.: *Organización y gestión de Centros educativos.* Praxis. Barcelona, pp. 139-159.

Como ya hemos dicho más arriba, este condicionamiento puede referirse tanto al sentido de limitar como de enriquecer las posibilidades de utilización.

c) Otros espacios de uso común. La posibilidad de contar en el edificio con espacios de uso común para la realización de determinadas actividades que requieren unas condiciones específicas en el espacio y de las que no siempre se dispone (sala para realizar psicomotricidad, aula de Plástica, sala de proyecciones audiovisuales, etc.) condiciona, en gran medida, el tipo de organización y distribución de espacios que realicemos en el aula.

Si disponemos de un lugar adecuado (gimnasio, sala de usos múltiples, etc.) para la realización de las actividades psicomotrices, por ejemplo, tal vez podamos organizar más zonas de actividad dentro del aula, ya que no necesitaremos disponer de tanto espacio libre.

Admás, la existencia de algunos espacios de uso común, que podamos acondicionar adecuadamente, pueden "provocar" la realización de determinadas actividades que en otras circunstancias no realizaríamos.

El aula. Por lo que respecta al aula son tres los elementos que pueden condicionarnos a la hora de diseñar y organizar el espacio: los elementos estructurales, el mobiliario y los materiales de que disponemos.

a) Elementos estructurales. Es lo que Hall, E. denomina *espacio fijo* [11] para referirse a aquellos elementos permanentes en la estructura del edificio a los que necesariamente deberá acomodarse el modo de organizar las actividades que realicen las personas, individualmente o en grupos y que una vez determinados no pueden ser modificados por los participantes en la actividad. Algunos de estos elementos estructurales son:

– *la dimensión del aula:* afecta en primer lugar a la cantidad y tipo de mobiliario que podemos introducir en ella para crear espacios diferenciados sin que resulte "atosigante";

– *el disponer sólo del aula o de algún otro espacio anejo:* esto nos puede facilitar la creación de otros espacios de actividad (rincón de plástica, zona de descanso, rincón de juego simbólico, etc);

– *la posición de las ventanas:* condiciona la colocación de determinadas zonas de actividad que requieren de un espacio luminoso como la biblioteca o la zona de actividades gráficas;

[11] Hall, E.T. (1960): *The Children dimension.* Doubleday. Garden City, p. 97.

– *el que haya o no puntos de agua y su ubicación:* condiciona la creación o no de una zona para juegos de agua, así como la ubicación de la zona de actividades plásticas como pintura o modelado con barro que requieren de una zona de agua próxima;

– *la presencia de armarios empotrados o estanterías fijas* que condicionan la ubicación de las zonas de almacenamiento de materiales y crean a su alrededor un espacio muerto al tener que dejar libre el acceso.

– *el tipo de suelo*, de terrazo, madera, corcho, etc. puede condicionar enormemente la realización de determinadas actividades. Numerosas actividades pueden hacerse directamente en el suelo si éste es de madera, corcho o moqueta, pero si es de terrazo o baldosa necesitaremos contar con alfombras o cojines.

Hennings, D. (1978)[12] nos habla de que la planificación del espacio por lo que respecta a los elementos estructurales "fija de modo permanente las actividades a realizar, ya que afecta al comportamiento de las personas dentro de ese espacio y a la forma en que se comunicarán unos con otros" (p. 182).

b) El mobiliario. Puede condicionar en dos aspectos: la *cantidad* y el *tipo*.

Por lo que respecta a la ***cantidad,*** tanto su exceso como su defecto condicionan a la hora de organizar el espacio del aula para crear distintos ambientes o zonas de actividad.

En cuanto al ***tipo*** de mobiliario debemos tener en cuenta aspectos como:

– La *ligereza:* si se trata de mobiliario ligero o con ruedas o por el contrario, mobiliario pesado de díficil traslado. Esto condiciona en un doble sentido. Por un lado condiciona el dinamismo-estatismo del aula ya que el mobiliario pesado, de difícil traslado actúa en realidad como elemento fijo, impidiendo la fácil transformabilidad del aula y convirtiendo el espacio en un espacio estático. Por el contrario, el mobiliario ligero o con ruedas convierte el aula en un espacio dinámico ya que es posible una rápida y fácil transformación de los espacios para adecuarlos a nuevas necesidades. Por otro lado, el disponer de mobiliario ligero contribuye a aumentar la participación de los niños en las tareas de diseño y transformación del espacio, ya que ellos mismos pueden ser capaces, en muchos casos, de trasladar los muebles.

– La *polivalencia:* mobiliario que con pequeñas transformaciones pueda ser utilizado con distintas finalidades.

---

[12] Hennings, D. (1978): *El dominio de la comunicación educativa*. Anaya Madrid.

– La *funcionalidad:* en este caso se refiere sobre todo a su adaptación a las particulares características de los niños: que sea accesible para ellos, que posibilite la autonomía en su utilización, que no implique riesgos (caerse de las sillas, tropezarse con mesas, biombos o estanterías, etc.).

c) Los materiales: Condicionan tanto su *tipo* como su *cantidad*.

Respecto al ***tipo*** de materiales conviene destacar tres aspectos fundamentales:

– la *variedad de materiales* está relacionada con su capacidad para estimular, "provocar" un determinado tipo de actividades. Normalmente los materiales condicionan mucho, ya que los niños suelen utilizarlos de un modo muy divergente. Es frecuente observar cómo los bloques lógicos e incluso las regletas se convierten en camiones y carreteras o en material de carga. De todas maneras la maestra debe saber que la forma en que llena el espacio de materiales y el tipo de materiales que deja a disposición de los niños va a condicionar las iniciativas de éstos;

– la *seguridad* que caracteriza a los materiales con los que trabajamos. Debemos contar con materiales que no pongan en riesgo su seguridad;

– la *organización.* Puesto que uno de nuestros objetivos básicos es potenciar la *autonomía* de los niños, es decir, que puedan trabajar solos, los materiales han de estar organizados de tal modo que favorezcan su utilización autónoma.

> "El modo de situar los elementos de juego y las instalaciones para jugar con ellos favorece o inhibe su utilización por parte de los niños.
> Las estanterías para materiales que son accesibles a los niños les ofrecen mayores posibilidades de independencia y autonomía." (Read, 1982, pág. 126)[13].

Respecto a la ***cantidad*** conviene resaltar que éste es un concepto relativo. No es tan importante que existan *muchos materiales* como que los materiales existentes sean los suficientes como para posibilitar un trabajo rico. Tan negativa es la carencia de materiales como su exceso.

Por eso suele ser aconsejable comenzar el curso con la clase casi vacía de materiales e irla llenando a medida que se van abordando proyectos con los propios niños o estos van sintiendo nuevas necesidades. Así, al inicio del curso se puede ir orientando la actividad infantil hacia un uso rico de los materiales.

Por otro lado, como los materiales se van introduciendo a partir de las necesidades que surgen, bien sea por peticiones de los niños y niñas para sus juegos,

[13] Read, K. H. (1982): *La scuola materna. Relazioni umane e apprendimento.* Armando, Roma, p. 126.

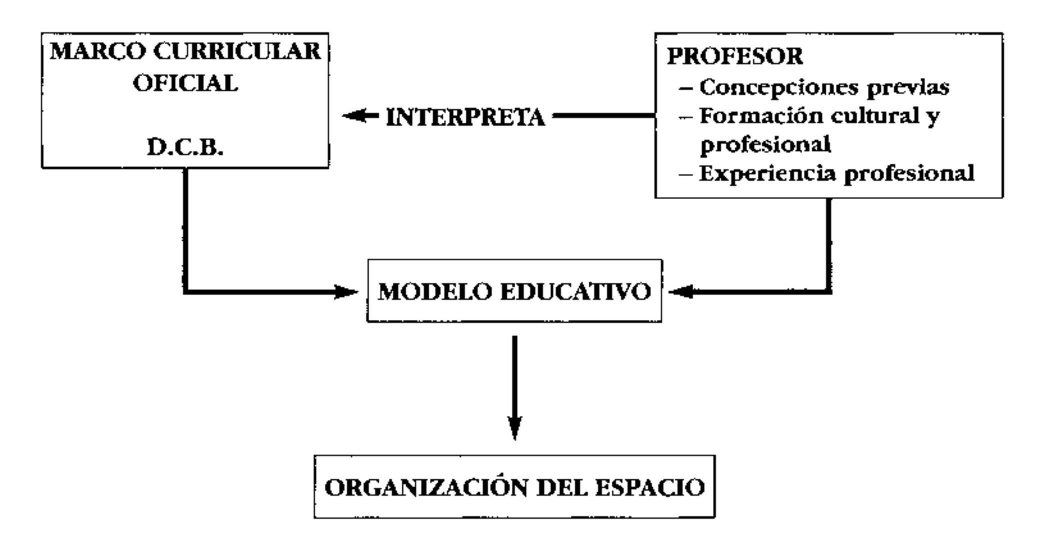
bien por necesidades de los proyectos de trabajo que van surgiendo, se van haciendo más "dueños" de la clase y de los materiales y van haciendo cada vez un uso más significativo de los mismos.

La cantidad tiene que ver también con el modelo educativo. Como señala Read (1982) la existencia de 2 o más elementos del mismo tipo favorece la actividad social. Unos cuantos caballetes de pintura situados uno al lado del otro favorecen la relación interpersonal.

Planteamientos pedagógicos

Uno de los aspectos básicos del espacio es justamente que de alguna manera constituye un indicador claro de la *idea educativa* de quienes son responsables de su diseño y organización. En este sentido son responsables desde la Administración educativa (que dicta la normativa para la construcción de los edificios escolares) hasta los arquitectos que los llevan a cabo y, por supuesto, el profesorado en la medida en que toman decisiones que afectan a su distribución, equipamiento y utilización.

Por eso resulta importante considerar la relación existente entre modelo educativo subyacente y organización de los espacios, aunque sólo sea para servir como elemento de reflexión.



Cuadro 6: Interacción modelo educativo-organización del espacio

La relación espacios-modelo educativo se produce a un doble nivel (cuadro nº 6):

a) **El modelo educativo implícito** que posee un profesor o profesora y que está muy relacionado con sus concepciones sobre la enseñanza, su formación cultural y profesional y su experiencia como docente. Con todo este bagaje el profesor/a va a interpretar el D.C.B y configurar así su modelo educativo. Este modelo educativo se va a manifestar, entre otras cosas, en la forma en que él-ella organiza los espacios de su clase.

> "La forma en que organicemos y manejemos el espacio físico de nuestra clase constituye por sí misma un mensaje curricular, refleja nuestro modelo educativo. (...) La forma en que nosotros organizamos los espacios y cada una de sus zonas y elementos refleja directa e indirectamente el valor que les damos y la función que les otorgamos y dice mucho, además, con respecto al tipo de comportamiento instructivo y comunica que esperamos de nuestros alumnos" (Zabalza, 1987, p. 124)[14].

Si yo entiendo que los niños/as son los auténticos protagonistas de su aprendizaje, que aprenden a partir de la manipulación y experimentación activa de la realidad, a través del descubrimiento personal,... si además entiendo que "los otros" también son una fuente importante de conocimiento, ... todo ello ha de verse reflejado en la organización de mi aula: teniendo espacios para el trabajo en pequeños grupos, disponiendo el mobiliario y los materiales para que los niños sean autónomos, y "llenando" el espacio de materiales que susciten el interés infantil por manipular, experimentar y descubrir.

Desde una óptica diferente Mª Teresa Aguado[15], hace una clasificación de los modelos de Educación Infantil adoptando como criterio diferenciador la base teórica o concepción del aprendizaje que posee cada modelo. Según esta autora pueden distinguirse tres tipos de modelos de Educación Infantil: –Maduracionista –Preacadémico o de transmisión cultural-Cognitivo-interaccionista. Cada uno de esos modelos se corresponde con las tres grandes teorías del desarrollo infantil: *maduracionista, conductista y cognitivo.* En todos estos modelos el ambiente juega un papel importante, pero por distintos motivos.

> En el **modelo maduracionista** el ambiente actúa como un estímulo, facilitando el despliegue de los estados innatos, premodelados y predeterminados.
>
> El objetivo básico de este modelo es favorecer la espontaneidad, creatividad y autoconfianza, ya que se considera que lo más importante en el desarrollo del niño es lo que procede del interior de él mismo.

---

[14] Zabalza, M. A. (1987): *Didáctica de la Educación Infantil.* Ob. cit.

[15] Aguado, M. T. (1993): "Modelos y programas de Educación Infantil", en García Hoz, V. (Coord.) (1993): *Educación Infantil personalizada.* Rialp. Madrid, pp. 159-194

El ambiente influye en el aprendizaje sólo porque facilita la manifestación de las distintas etapas del desarrollo. Los materiales han de ser variados y su utilización ha de estar adaptada al nivel de desarrollo de los niños (Aguado, 1993, p. 165.)

En el **modelo preacadémico,** también denominado de transmisión cultural, el ambiente se concibe como un *input*, información o energía transmitida y acumulada en el organismo, el cual emite respuestas, *output*.

En este modelo la organización del ambiente y los materiales están al servicio de los objetivos de aprendizaje establecidos y que se centran en la adquisición de habilidades académicas básicas, ya que su objetivo fundamental es la preparación para el éxito escolar. El material se selecciona en función de los objetivos preacadémicos fijados (Aguado, 1993, p. 172.)

En el **modelo de orientación cognitiva** el ambiente tiene un papel activo en el desarrollo infantil. El niño actúa sobre el medio interpretándolo y es esta actuación la que contribuye a la construcción del conocimiento a través de los procesos de asimilación y acomodación.

En las aulas que asumen este modelo educativo, el espacio está diseñado para la autoenseñanza y el aprendizaje por descubrimiento. "Los materiales y espacios son variados y su utilización flexible, ya que deben fomentar la exploración, experimentación y el descubrimiento atónomos" (Aguado, 1993, p. 182.)

b) **El modelo educativo "oficial"** debe proyectarse necesariamente, sobre todo en Educación Infantil, en la configuración, equipamiento y uso de los espacios del aula.

Hace ya casi 20 años, al socaire de los nuevos aires pedagógicos generados por la Ley general de Educación y de sus desarrollos posteriores, Prado hacía una consideración importante con respecto a esta cuestión:

"En los últimos años la renovación de los modelos educativos ha supuesto un giro copernicano de la praxis escolar mediante la generalización de la metodología activa basada en el principio de que el alumno, no el profesor, es el propio agente de su proceso de aprendizaje. Esto implica asumir teóricamente: Que cada niño es diferente y asimila de manera y a velocidad distinta. Que el desarrollo formativo e intelectual se genera mediante la labor de búsqueda y descubrimiento personal. Que en este proceso es básica la experimentación de primera mano y no lo es la retención de hechos mediante la memoria. Trasladadas estas asunciones teóricas a la práctica de la utilización del espacio físico significan: que los alumnos desarrollan actividades diferentes agrupándose de forma diversa y escogiendo el espacio más adecuado para cada trabajo. Que existe una simultaneidad en el desarrollo de la pluriforme tipología de actividades. Que se produce una dinámica grupal qne arrastra al movimiento del profesor que, por tanto, deja de ser un instructor desde un punto fijo" (pp. 126)[16].

Lo llamativo en esta cuestión es que la argumentación de Prado sigue siendo válida después de tanto tiempo y tras una Reforma aún en fase de iniciación.

---

[16] Prado, J. I. (1979): "La investigación del espacio en la escuela", en AA.VV: *Temas de investigación Educativa*. Madrid, Servicio de publicaciones del MEC.

Parece como si esa interacción entre modelo educativo y espacios constituyera una cuestión siempre permanente.

En este momento, con la aparición de la LOGSE nos encontramos ante nuevos retos que se plantean a las escuelas. Retos que precisan de acomodaciones espaciales. Baste pensar, por ejemplo, en la incorporación de los niños de tres años a los colegios, la generalización de los programas de integración escolar, etc.

Como dice Gairín:

> "El espacio escolar es el 'locus' donde el alumno desarrolla la mayor parte de su actividad. Por ello, debe adaptarse a las condiciones que determina la idea de educación que se pretende desarrollar"[17].

Debemos plantearnos cómo organizar y estructurar el espacio de modo que responda a los planteamientos pedagógicos actuales, esto es, al modelo curricular de la Reforma que se traduce en el D.C.B. de Educación infantil.

Elementos personales

Entre los componentes personales que condicionan la organización de los espacios debemos hacer mención tanto a los niños y niñas como a los maestros y maestras que los atienden.

Los niños o niñas. En relación a los *niños* convendría tomar en consideración cuando menos los siguientes aspectos:

a) La edad: La edad condicona fuertemente el nivel de *autonomía* y su equipamiento de competencias (lo que son capaces de hacer). En función de esto vamos a tener que acondicionar los espacios y los materiales de forma tal que sean accesibles para ellos, que sean fáciles de utilizar, que ofrezcan seguridad, que estimulen su actividad.

Con frecuencia los Centros Educativos y el mobiliario no están acondicionados para el ingreso en los mismos de niños pequeños. Eso obliga al profesorado a hacer pequeños "apaños" en sus clases: preparar una tarima para que puedan llegar a la pileta del agua o al baño, bajar la altura de los percheros, dar la vuelta a una estantería demasiado alta, etc.

---

[17] Gairín, J. (1995): El reto de la organización de los espacios, *Aula de Innovación Educativa,* 39, Junio, pp. 45-50.

b) Las necesidades que plantean: Las necesidades de los niños pequeños son muy variadas: desde las afectivas hasta las biológicas y sociales.

Por ejemplo es preciso organizar los espacios de manera que permitan el descanso, y, a la vez espacios que permitan una actividad febril y enérgica. Espacios para estar con otros y espacios para estar solos y aislarse. Espacios que se parezcan mucho a la casa y con muchos elementos familiares para que no noten tanto la "ruptura afectiva", y espacios que "rompan sus esquemas", que despierten su curiosidad por lo inusuales.

Loris Malaguzzi[18] aludía también a la diferencia existente entre los niños y niñas pequeños a la hora de valorar el espacio que necesitan para desarrollar sus actividades. Las conclusiones a que había llegado era que los niños necesitaban mucho espacio libre para sus juegos: necesitan moverse, realizar actividades "hiperbólicas" que ocupaban mucho: peleas, persecuciones, juegos en el espacio sideral (aviones, naves espaciales, personajes de ficción), etc. Las niñas, en cambio acostumbran a tener juegos más estáticos o que precisan de menos espacio: son juegos más intelectuales e intimistas, construcciones, lectura, muñecos, juegos simbólicos, etc.

En todo caso eso no implica, en absoluto, que haya que adoptar unos criterios sexistas a la hora de organizar los espacios, pero sí tomar en consideración las formas habituales de actuar que unos y otras acostumbran a adoptar.

c) Las características del entorno del que proceden: La escuela infantil ha de procurar desarrollar una doble función: conectar con los intereses y actividades habituales de los niños y, a la vez, abrir nuevos horizontes.

Cuando introducimos materiales y actividades habituales para el niño, desarrollamos la primera de esas funciones: podemos ayudarles a ver las cosas desde otro punto de vista distinto al que él/ella están acostumbrados. Con eso se eleva a otra categoría la experiencia cotidiana convirtiéndola en conocimiento.

Cuando incorporamos elementos novedosos estamos trabajando la segunda de dichas funciones. Cuando trabajamos con niños de una zona rural quizás no sea tan importante contar con un huerto escolar puesto que ya cuentan con él en sus casas y forma parte de su experiencia diaria. Sin embargo el huerto escolar resulta mucho más significativo para los niños de ciudad, para los cuales ver y tratar las plantas supone una novedad muy estimulante.

El profesorado. Una de las cosas que influye mucho en los profesores/as es el modelo educativo que asuman, de lo que ya hemos hablado en un punto anterior.

[18] Conversación mantenida con Loris Malaguzzi en Reggio Emilia (17 de Mayo de 1991). La conversación está grabada en casete.

a) Influyen, sin duda, sus *valores e ideología.* Es ese conjunto de características que forman parte de la sensibilidad que cada uno es capaz de aportar a su trabajo educativo. Una profesora muy sensible al tema de la coeducación va a estructurar la clase de una manera tal que se potencie al máximo la igualdad entre los niños y niñas. Una profesora especialmente sensible a cuestiones artísticas va a dotar a su clase de un gran contenido estético cuidando mucho las formas, el equilibrio y armonía de los diversos componentes de la clase. Un profesor con una gran preocupación medio-ambiental tratará de que sus ideas no se queden en cuestiones filosóficas sino que la naturaleza estará presente de múltiples maneras en su clase: plantas, olores, recursos del entorno, etc.

b) Otro aspecto importante es su *experiencia profesional anterior.* La experiencia te lleva a una especie de inercia con la que a veces es difícil romper. Algunas profesoras manifiestan abiertamente su buena disposición a introducir cambios en la organización de la clase, pero confiesan que les pesan mucho las costumbres a las que están habituadas y, además, no se atreven a romper con la seguridad que eso les da. Introducir cambios significa romper con lo habitual y sumirse en la incertidumbre de las cosas novedosas. Muchas profesoras manifiestan que les gustaría trabajar con el método de rincones, pero les da miedo enfrentarse a los cambios metodológicos que eso supone.

c) Influye también la mayor o menor *creatividad* que el profesor o profesora posee a la hora de crear alternativas para diseñar el espacio.

d) Sin duda hay otros *aspectos personales* que van a afectar también de una manera palpable a la organización de la clase. Una profesora muy meticulosa y preocupada por el orden va a tener su clase como un espejo y las cosas ordenadas al milímetro. Otra que sea más descuidada dará menos importancia a ese aspecto o lo subordinará a otras cuestiones más importantes para ella.

Planteamiento didáctico

Otro de los factores que condiciona la organización de los espacios en un aula infantil es el modelo de trabajo que se pretenda llevar a cabo. La relación entre los espacios y las actividades que se desarrollan es bidireccional: por un lado podremos hacer unas cosas u otras según tengamos organizados y equipados los espacios, pero otro tanto cabe decir en el sentido inverso. Según cuál sea nuestro enfoque educativo así deberá ser también la disposición de nuestras clases.

La idea de la que debe partir cualquier maestro o maestra de Educación Infantil es que los espacios forman parte de su Proyecto Educativo y por tanto, de la misma manera que asumir un modelo de educación significa priorizar unos objetivos sobre otros, unas formas de trabajo sobre otras, unos materiales sobre otros, etc., nuestro *planteamiento didáctico* deberá condicionar la forma en que dispongamos, equipemos y utilicemos los espacios del aula.

Varios aspectos convendría destacar en este apartado:

Método. Si vamos a trabajar por rincones, talleres, Unidades Didácticas, Centros de Interés, método de proyectos, etc. esto va a condicionar la manera de organizar el espacio ya que éste ha de poder responder a las exigencias planteadas por los diferentes métodos en cuanto a la realización de actividades, agrupamientos, etc.

Actividades. Parece obvio que el espacio ha de estar organizado, en primer lugar, en función de la actividad que en él se va a llevar a cabo. La actividad es, sin lugar a dudas, el elemento que más claramente condiciona la estructura del espacio. De hecho cuando nombramos los espacios de un aula lo hacemos, casi siempre, en función de las actividades: rincón del juego simbólico, rincón de la actividad gráfica, rincón de plástica, rincón de los juegos de construcción, etc.

Gairín (1995)[19] señala al respecto que la organización del espacio a partir de las actividades es la más adecuada, ya que permite una distribución flexible de los niños en función del tipo de actividad que deban realizar.

Una idea parecida mantenía De la Orden[20] para quien "el núcleo básico de un modelo de funcionamiento no está constituido por la clase ni por las materias, sino por las actividades". Según este autor, son las actividades las que deben constituir el punto de referencia básico para definir y caracterizar el tipo de espacios, de instalaciones y de relaciones estructurales y funcionales de todo el conjunto.

Metodología. Si tenemos en cuenta el gran poder del ambiente como facilitador-inhibidor de los aprendizajes (Zabalza, 1987), nos daremos cuenta de la importancia de hacer una planificación de los espacios que resulte coherente con nuestros planteamientos metodológicos.

Uno de los grandes objetivos de la educación en estos primeros años es la adquisición de estrategias cognitivas que permitan al niño/a abordar autónomamente los nuevos aprendizajes. Justamente por eso se hace cada vez más necesaria

---

[19] Gairín, J. (1995): Ob. cit.

[20] De la Orden, A. (1974): Implicaciones pedagógicas en el diseño y organización del espacio escolar. *Revista de Educación*, año XXII, 233-34. Citado por Prada, J. I. (1979), p. 132.

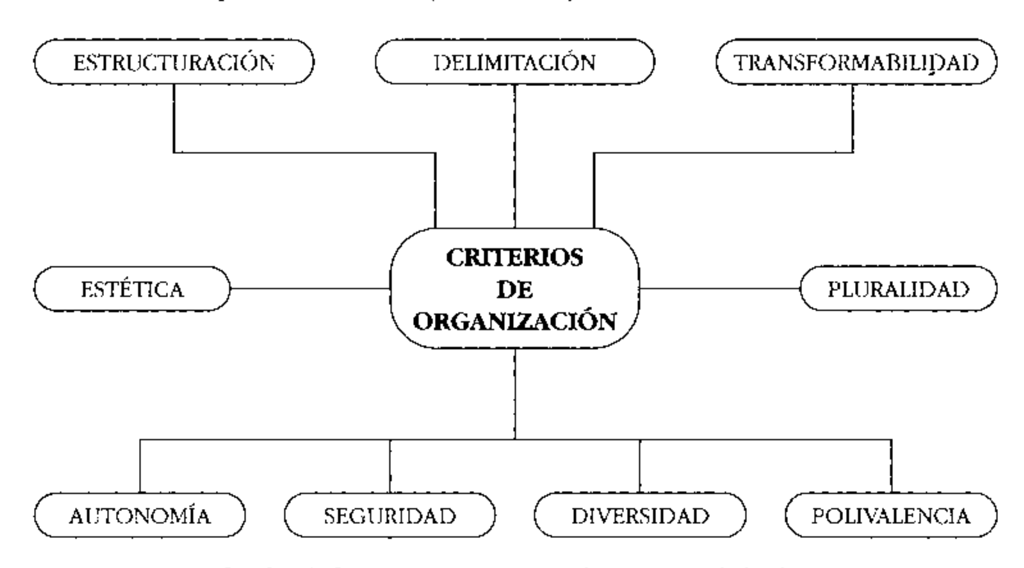
la creación de "escenarios estimulantes" que inviten al niño a aprender, a descubrir, a investigar.

De ahí que al planificar cada nuevo proyecto de trabajo, centro de interés o unidad didáctica, debamos pensar en cómo vamos a establecer y organizar los espacios de modo que se conviertan en el marco adecuado y facilitador de lo que pretendemos hacer. Manteniéndose, a la vez, como una estructura de estímulos y oportunidades de expansión experiencial para los niños y niñas.

CRITERIOS PARA UNA ADECUADA ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS

Las preguntas sobre el espacio que todos nosotros nos hacemos con frecuencia son del tipo siguiente: *¿cómo podría yo introducir cambios en mi clase?, ¿por dónde tendría que empezar?, ¿qué principios o criterios podría adoptar para que no se trate de cambios "sin sentido"?*

Aun a sabiendas de que sobre esa cuestión no cabe establecer reglas fijas, creo que podríamos pensar en una serie de criterios capaces de orientar la organización de los espacios de la clase (cuadro nº 7).



Cuadro 7: Criterios para organizar los espacios de la clase

En mi opinión para lograr una organización del espacio del aula que favorezca la creación de un ambiente de aprendizaje estimulante y rico debemos tener en cuenta los siguientes criterios:

1. Estructuración en zonas

El aula ha de estar organizada en distintas zonas de juego-trabajo que favorezcan la diversidad de opciones y por tanto la elección por parte del niño/a.

> "El espacio del aula funciona mejor para los niños cuando se encuentra dividido en distintas áreas de trabajo. Estas áreas ayudan a los niños a ver cuáles son sus opciones, puesto que cada área brinda un conjunto único de materiales y oportunidades de trabajo" (Hohman, Banet y Weikart, 1990, p. 58)[21].

2. Delimitación clara de las zonas

Las zonas de juego-trabajo han de estar claramente dilimitadas de modo que el niño/a pueda distinguir fácilmente los límites de cada una. Esto no significa que las zonas hayan de ser compartimentos estancos. Pero una clara delimitación de las zonas contribuye a una organización más definida del espacio, lo que a su vez, favorece su utilización autónoma por parte de los niños/as y contribuye a que puedan construir mentalmente el espacio.

En los modelos de orientación cognitiva como el modelo High/Scope, ésta es una premisa básica en la organización del espacio:

> "La disposición de un salón de clases orientado cognoscitivamente refleja la creencia de que los niños aprenden mejor en un ambiente estimulante pero ordenado, en el que puedan elegir y actuar por su cuenta. **El salón está dividido en áreas de trabajo bien definidas** y los materiales de cada área están organizados en forma lógica y claramente etiquetados, lo que permite a los niños actuar independientemente y con el mayor control posible sobre el ambiente del salón" (Hohman, Banuet y Weikart, 1990, p. 57).

Para *delimitar* las zonas que introduzcamos en la clase podemos utilizar diversos elementos como el mobiliario, marcas en el suelo o en las paredes, etc. En función de los elementos que utilicemos podemos obtener dos tipos de delimitación:

a) Delimitación fuerte: cuando la delimitación del espacio viene dada por la posición de mobiliario de gran tamaño como, por ejemplo, estanterías colocadas perpendicularmente a la pared, alfombras, mesas, paneles de madera, etc. Se considera que una delimitación es fuerte cuando los elementos que se emplean son

[21] HOHMAN, M.; BANNET, B. E. y WEIKART, D. P. (1990): *Niños pequeños en acción*. Trillas. Mexico.

fijos o bien se comportan como tales por tratarse de elementos pesados de difícil traslado.

b) Delimitación débil: cuando las zonas están delimitadas con marcas en el suelo o paredes o bien con mobiliario ligero (bancos suecos, cajas con material, etc.) o con ruedas que permite una fácil movilidad.

De todos modos, y pese a las evidentes ventajas que supone una clara delimitación y definición de las zonas, considero que es positivo que exista en el aula alguna zona indefinida de la que los niños y niñas puedan "apropiarse" de un modo creativo en el momento de juego. Esto puede facilitarse también con la existencia de zonas con una delimitación débil que los mismos niños/as puedan modificar/transformar en el momento del juego según sus intereses o necesidades.

3. Transformabilidad (convertibilidad)

Este criterio está muy ligado al anterior y hace referencia a que la organización del aula ha de ser lo suficientemente flexible como para permitir una rápida y fácil transformación del espacio que dé respuesta a necesidades imprevistas que puedan surgir (bien sea a lo largo de la jornada o durante la semana o quincena: por ejemplo hacer el recreo dentro de la clase un día de lluvia). También resulta interesante para la realización de actividades previstas y planificadas de antemano que precisan de una organización espacial diferente a la habitual (por ejemplo, la realización de actividades psicomotrices y de expresión corporal cuando no disponemos de otro espacio específico para ello).

Para que el aula resulte fácilmente transformable es conveniente que la delimitacion entre las zonas sea débil de modo que los límites puedan eliminarse o modificarse con rapidez.

4. Que favorezca la autonomía de los niños/as

Tanto el mobiliario como los materiales han de resultar accesibles a los niños/as de modo que puedan utilizarlos por sí solos.

Esto, además de favorecer el desarrollo autónomo del niño, permitirá al profesorado una mayor libertad de acción para trabajar con grupos pequeños, atender demandas individuales o prestar ayuda. Le permitirá también dedicar su tiempo a observar la actividad y el comportamiento del alumnado en las distintas zonas.

5. Seguridad

Tanto el mobiliario como los materiales con que está equipada cada zona han de tener una garantía total de seguridad y ausencia, hasta donde nosotras podamos prever, de riesgos para los niños/as. El mobiliario ha de ser estable, sin aristas que puedan producir cortes en caso de caídas, etc. Y el material ha de cumplir las garantías exigidas en cuanto a salubridad e higiene.

6. Diversidad

Ha de existir una gran variedad de zonas que permitan dar respuesta a las múltiples necesidades de los niños y niñas, así como a la diversidad de su forma de ser y de sus gustos.

Esta diversidad tiene varias vertientes:

a) Diversidad en cuanto a la estructuración: combinando zonas muy estructuradas con materiales específicos que provocan o sugieren la realización de actividades concretas (zona de pintura, zona de actividades gráficas, etc.), junto a zonas poco estructuradas que permitan la realización de múltiples experiencias tanto por iniciativa de los niños como sugeridas por la profesora (zona de construcciones, zona de agua y arena, etc.)

b) Diversidad de agrupamientos: es preciso que existan en el aula zonas para actividades con todo el grupo, zonas de actividad en pequeños grupos, zonas de actividad individual y zonas de aislamiento.

c) Diversidad en cuanto a la posición corporal: es conveniente que organicemos espacios en los que el niño/a pueda realizar la actividad en distintas posiciones corporales. Zonas para trabajar sobre la mesa sentado, zonas para trabajar de pie, bien sea sobre una mesa o sobre la pared, zonas para sentarse o tumbarse en el suelo. Esta diversidad en las posiciones para la realización de las actividades se adapta mejor a las características de los niños y niñas de estas edades que se cansan con facilidad si han de permanecer mucho tiempo en la misma posición. Además favorece la experimentación en la realización de algunas actividades (no es lo mismo pintar con pincel sobre un plano horizontal que sobre un plano vertical).

d) Diversidad de contenido: es preciso que haya una gran diversidad de zonas que ofrezcan al alumnado la realización de distintas actividades. De un modo genérico podemos distinguir:

d.1.- Zonas de actividad curricular :

- zonas de encuentro y comunicación
- zonas de juego simbólico
- zonas de trabajo-expresión-manipulación y representación. Puede existir una gran diversidad: zona de lenguaje, lógica-matemática, expresión plástica, movimiento y expresión corporal; observación, experimentación y manipulación (zona de auga y arena, zona de experimentos, zona de "artefactos mecánicos", etc).

d.2.-Zonas de gestión y servicios:

- paneles de registros (de asistencia, de control de los rincones, del tiempo, etc.)
- zonas de exposición de trabajos
- zonas de almacenamiento de materiales
- zona de archivo de trabajos
- zona del lavabo y W.C., etc.

7. Polivalencia

Hace referencia a las posibilidades de utilización que ofrecen las distintas zonas del aula. Un aula polivalente es aquella en la que las distintas zonas (en su totalidad o una parte) ofrecen varias posibilidades de utilización en los distintos momentos de la jornada, de tal modo que se amplía su funcionalidad aprovechando al máximo las posibilidades que nos ofrece el espacio que, en la mayoría de los casos, suele ser escaso. Así por ejemplo, la zona utilizada para las reuniones de gran grupo como la asamblea puede ser en otro momento la zona de juegos de construcción.

8. Sensibilidad estética

Es importante que el aula esté organizada y ambientada con una cierta sensibilidad estética que, además de hacerla agradable para su estancia en ella, "eduque" la sensibilidad estética y artística de los niños y niñas.

Algunos de los criterios que debemos tener en cuenta respecto de este punto son:

a) Estar llena de colorido: Los colores llamativos resultan atractivos para los niños y llamán su atención. Además está demostrado que ciertos colores esti-

mulan determinado tipo de actividades e inhiben otras. Según Mehrabian (1976)[22], las tonalidades más placenteras son, por orden, el azul, el verde, el violeta, el rojo y el amarillo, mientras que los más excitantes son el rojo, seguido del naranja, el amarillo, el violeta, el azul y el verde.

Debemos cuidar que en su conjunto el aula resulte armoniosa respecto al colorido y no "chirriante".

b) Original y creativa: buscar la originalidad en los elementos decorativos llamará la atención de los niños y será un estímulo para su creatividad.

c) Personalizada: es importante que en la decoración del aula participen los propios niños de modo que se refleje su identidad personal. Debemos reservar lugares para colocar los trabajos de los niños y cuidar su presentación para que realce su valor estético y afectivo.

d) Incluir réplicas de obras de arte: es importante que los niños se vayan acostumbrando desde pequeños a la visión de obras de arte (pintura, escultura, etc.). Podemos incluir en la decoración del aula láminas de cuadros y esculturas tanto actuales como de otros momentos de la historia del arte.

9. Pluralidad

En las diversas zonas del aula deben incluirse elementos que recojan la diversidad personal, étnica, social y cultural de modo que resulte al mismo tiempo personal y plural.

A través de la decoración, por ejemplo, podemos incluir láminas y fotografías con imágenes de niños y niñas de otras razas o con otras características físicas (niños y niñas en silla de ruedas o con muletas, con gafas, con prótesis, etc.) diferente a la nuestra. También imágenes que reflejen otros modos de vida (viviendas, medios de transporte, alimentos, etc.) procedentes de distintos países del mundo.

Sin duda esto les irá ayudando a integrar la diversidad en las personas en las culturas y, por tanto, a ser más tolerantes con lo que es diferente.

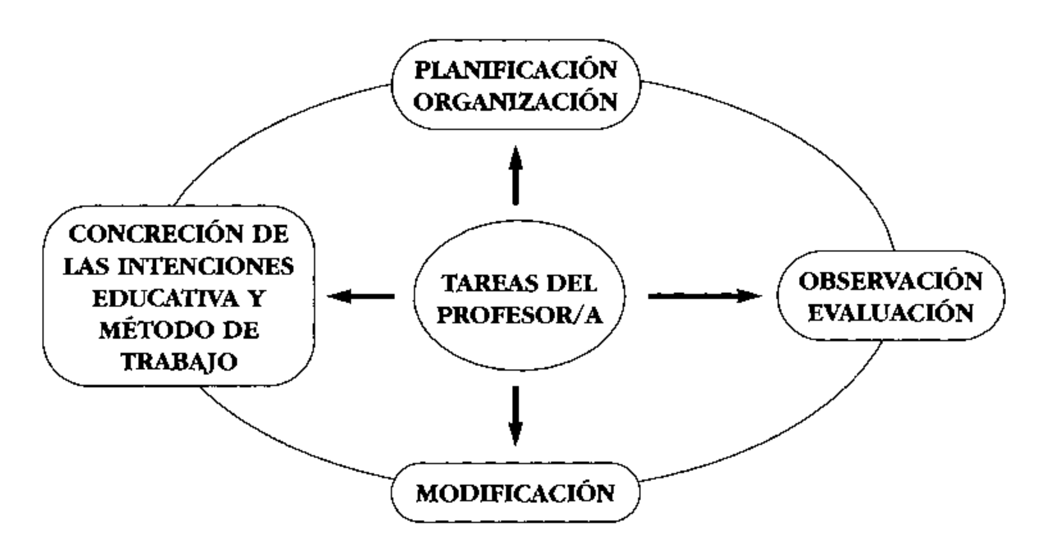
A través de los materiales, incluyendo elementos del entorno natural y social que reflejen claramente las raíces culturales de los niños y niñas de la clase. Pero también elementos procedentes de otros entornos lejanos en el espacio y/o en el tiempo.

[22] Mehrabian, A. (1976): *Public Places and Private Spaces*, Basic Books, Nueva York, p. 90.

EL PAPEL DEL PROFESORADO EN LA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO

Para una adecuada organización del espacio del aula y un diseño óptimo del ambiente de aprendizaje es fundamental que el profesor/a ejerza un papel activo en todo el proceso que implica la organización y que comienza con la concreción de las intenciones educativas y el método o métodos de trabajo que va a utilizar (trabajo por rincones, talleres, unidades didácticas, proyectos de trabajo, etc.) ya que esto va a incidir directamente en la toma de decisiones para la planificación y posterior organización del espacio.

Las tareas del profesorado en este proceso podrían agruparse en cuatro: concretar las intenciones educativas y método de trabajo; planificar y organizar el espacio; observar y evaluar su funcionamiento; y, por último, introducir las modificaciones que resulten precisas (cuadro nº 8).



Cuadro 8: La actuación del profesor/a con respecto al espacio de la clase

Concretar las intenciones educativas y el método de trabajo

"Cualquiera que sea la organización del aula (talleres, rincones, ...) supondrá que los espacios estén dispuestos en función de las necesidades de los niños, haciendo posible, junto a su actividad autónoma, la acción compartida en grupo. En cualquier caso, el profesor debe ser consciente de que determinada estructura del aula favorece determinadas actividades. Si lo que

interesa es promover el intercambio, la relación, la posibilidad de observar y de intervenir de forma individualizada, pero también las interacciones entre compañeros, el juego colectivo y otras actividades grupales, el educador habrá de encontrar medios que hagan posible lo uno y lo otro, evitando en todo caso la adopción de organizaciones rígidas e inamovibles". (D.C.B. de Educación Infantil. MEC, p. 96).

Antes de empezar a planificar la organización del espacio del aula es preciso que el profesor/a reflexione sobre cuáles son los principios básicos que han de regir su acción educativa y de qué modo pueden concretarse en la práctica del aula, diseñando así un ambiente de aprendizaje que sea coherente con la consecución de dichos principios.

Analicemos algunos de estos principios básicos y veamos de qué modo pueden repercutir en la organización del ambiente de aprendizaje:

- Asumir que la construcción del conocimiento es un proceso activo que realiza el niño y que implica su actuación directa sobre la realidad y la elaboración de interpretaciones sobre los aspectos que quiere conocer; supone, cuando menos, organizar el aula de modo que ofrezca al niño una gran variedad de situaciones en las que él pueda explorar, manipular, experimentar y descubrir por sí mismo las propiedades de los objetos, su reacción ante determinadas actuaciones, etc. Eso le aportará auténticas situaciones de aprendizaje constructivo. Asumir tales principios implica organizar espacios diversos, con materiales que "provoquen" la actividad infantil, que inviten a manipularlos y a experimentar con ellos. Y supone además, que haya espacios en los que el niño/a pueda actuar a solas y por propia iniciativa de tal modo que el maestro/a tenga una mayor disponibilidad para interactuar con otros niños.

- El desarrollo de la autonomía, tanto física como moral e intelectual, tiene también varias implicaciones en la organización y posterior utilización del espacio:
  ... que los percheros, lavabos, lugares de exposición de trabajos y otras zonas de servicios estén al alcance de los niños y niñas y tengan la posibilidad y el compromiso de utilizarlos autónomamente.
  ... que existan diversas zonas de actividad para que el niño/a pueda elegir adónde ir, con quién, qué tipo de actividades desea realizar y con qué materiales.

- El respeto a la diversidad, que supone asumir las diferencias individuales y, por tanto, la creación en el aula de espacios distintos que puedan dar

respuesta a la variedad de necesidades que sienten los niños y las niñas (movimiento, reposo, socialización, aislamiento, etc.)[23].

Si además tenemos niños o niñas con necesidades especiales integrados en el aula debemos tomar en consideración, además de sus peculiaridades, cuáles son las metas que nos proponemos alcanzar con ellos y de qué modo nos puede ayudar en esta tarea la organización del espacio.

Es igualmente importante que el profesor/a tome decisiones acerca del método o métodos que va a utilizar prioritariamente, ya que esto condicionará enormemente su organización. ¿Va a trabajar prioritariamente con el método de rincones, o los rincones van a tener una función de "comodín", complementaria e incluso subsidiaria de otro método? Algunos profesores/as que centran su actuación en el trabajo por fichas, organizan rincones de juego únicamente con la finalidad de que los niños/as que "acaban antes sus tareas" tengan un lugar al que acudir.

¿Pretende organizar talleres a tiempo parcial con ayuda de madres y otros colegas? ¿Utilizará un método de fichas comercializado? ¿Diseñará sus propias unidades didácticas? ¿Trabajará con el método de proyectos?

Estas cuestiones deberán ser resueltas por el profesor o profesora antes de planificar la organización de su aula, de modo que ésta sea coherente con sus planteamientos metodológicos e intenciones educativas. Es decir, que haya un perfecto ajuste entre medio y programa (Gump y Ross, 1985; Cano y Lledó, 1990)[24].

Planificar y organizar los espacios

Según Loughlin y Suina (1987)[25] el profesor tiene cuatro tareas principales en la disposición de la estructura básica del entorno de aprendizaje:

a) Organización espacial: Es la tarea de disponer los muebles para crear espacios para el movimiento y las actividades de aprendizaje. La distribución del mobiliario va a tener una gran influencia en los desplazamientos dentro del aula y la conducta de los niños y niñas.

---

[23] Saussois, N. (1989): *Actividades en talleres para guarderías y preescolar.* Cincel, Madrid, pp. 14-15.
Saussois, N.; Dutilleul, B. y Gilabert, H. (1991): *Los niños de 2 a 4 años en la Escuela Infantil,* y (1992): *Los niños de 4 a 6 años en la Escuela Infantil.* Narcea, Madrid.
Santos, M. y González, J. (1996): *Talleres pedagógicos.* Narcea, Madrid.

[24] Gump, P. V. y Ross, R. (1985): El ajuste de medio y programa en los entornos escolares, *Infancia y Aprendizaje*, 29, pp. 57-67.
Cano, M. I. y LLedó, A. (1990): *Espacio, comunicación y aprendizaje.* Diada, Sevilla.

[25] Loughlin, C.E. y Suina, J. H. (1987): Ob. cit.

"Los profesores que perciben el entorno de la clase de un modo acertado pueden emplearlo deliberadamente organizándolo para facilitar los movimientos de los niños y respaldar la actividad física en pro del aprendizaje" (Loughlin y Suina, 1987, p. 26).

Esta tarea de organizar el espacio implica, desde nuestro punto de vista, lo siguiente:

- Analizar los elementos estructurales del aula y el mobiliario del que disponemos para crear distintas zonas dentro de ella.
- Determinar el tipo de actividades que se van a llevar a cabo para concretar nuestras intenciones educativas.
- Establecer cuáles de esas actividades han de realizarse en el aula y cuáles pueden realizarse en otros espacios (otras dependencias de la escuela, patio de recreo, espacios del entorno, etc.) de modo que sepamos de cuánto espacio real disponemos.
- Determinar qué condiciones de espacio, iluminación, tipo de suelo, mobiliario (para realizar la actividad y para guardar-exponer los materiales), proximidad de un punto de agua, etc. deben reunir las distintas zonas para que resulten eficaces al tipo de actividades que han de realizarse en ellas.
- Prever cuántos niños/as van a utilizar el espacio al mismo tiempo.
- Prever en qué momento/s de la jornada va a utilizarse cada espacio y con qué otros espacios/zonas se va a simultanear su uso. Es preciso tener en cuenta las relaciones entre espacios próximos y las zonas de acceso y tránsito. Conviene situar cerca aquellas zonas cuyas actividades se relacionan y pueden dar lugar a experiencias y juegos compartidos como la zona de la casa y construcciones, mercado, etc., y aislar y alejar las zonas de ruido y movimiento de aquellas en las que se realizarán actividades tranquilas o que requieren concentración.
- Determinar qué espacios necesitamos para la gestión del aula: paneles de información y documentación, expositores de trabajos, paneles de registros de actividades, etc. y establecer qué rutinas y tareas relacionadas con la gestión del aula habrán de realizar los niños y qué necesitarán para hacerlo.

b) Equipamiento del espacio para el aprendizaje: Es la tarea de seleccionar, reunir y elaborar los materiales y el equipo y colocarlos en el entorno para que los niños y niñas tengan acceso directo a ellos.

La dotación de materiales para el aprendizaje influye enormemente en el tipo de actividades y experiencias que el niño/a puede llevar a cabo y, por lo tanto, en el contenido de los aprendizajes que se trabajan. Distintos materiales favorecen la adquisición de distintas destrezas y habilidades y ponen en funcionamiento distinto tipo de procesos mentales.

De un modo general podríamos decir que a la hora de planificar la dotación de materiales para el aprendizaje debemos tener en cuenta lo siguiente:

- *Procedencia:* el material que se utiliza en el aula no tiene que ser todo él comprado. Es más, a veces, el material comercializado no es el mejor. Existen materiales procedentes del entorno que pueden cumplir las mismas prestaciones que el comercializado, pero su utilización tiene un valor intrínseco añadido que es el valor ecológico que representa y el valor afectivo (si se trata de cosas del entorno familiar al niño).
- *Cualidad física:* tiene que ver con las condiciones de seguridad (que no sean tóxicos ni cortantes), y resistencia que hacen que el material sea duradero y no resulte peligroso.
- *Cualidad pedagógica:* hace referencia a las capacidades que puede desarrollar en los niños/as que lo utilicen, su facilidad de manejo, polivalencia, nivel de estructuración, etc. y que lo convierten en un material idóneo para la consecución de determinados objetivos. En la *Guía Documental y de Recursos*[26] encontramos una amplia clasificación de materiales para las distintas edades en la que se inclnye, además, el tipo de capacidades que pueden desarrollar.
- *Cualidad estética:* tiene que ver con la belleza de los materiales: colores vivos y formas agradables de modo que resulten atractivos y llamativos para los niños y niñas.

c) Disposición de los materiales: Es el proceso de decidir en dónde colocar las dotaciones del ambiente y cómo combinarlas y exhibirlas.

Si es importante la organización del espacio dentro del aula, no lo es menos, la organización de los materiales dentro de cada espacio/zona. Según Loughlin y Suina:

> "La disposición de materiales posee una intensa influencia en el nivel de compromiso de los alumnos en las actividades de aprendizaje. La disposición de los materiales es causa de muy diferentes acontecimientos en el aula, algunos relacionados con la gestión y la conducta y otros con la amplitud y la profundidad del aprendizaje en el entorno"[27].

Como norma general podemos decir respecto de la disposición de los materiales que:

- es importante que estén organizados siguiendo algún criterio lógico (forma, color, tamaño, utilidad, etc.)

---

[26] Ministerio de Educación y Ciencia (1992): "Cajas rojas". *Educación Infantil.*

[27] Ob. cit.

– su exposición ha de resultar "provocadora" para la realización de actividades
– ha de favorecer la asociación y relación entre materiales diversos y
– han de situarse en un lugar accesible para favorecer la autonomía en el uso.

d) Organización para propósitos especiales: Implica tomar en consideración todos nuestros conocimientos sobre la organización del ambiente y ponerlos al servicio de determinados propósitos bien sea por la presencia en el aula de niños/as con necesidades educativas especiales que precisan algunos requirimientos específicos (espacios para desplazarse con silla de ruedas, organizar la información y los materiales para niños con deficiencias visuales, o auditivas, o con problemas de coordinación, etc.); o bien, porque el profesor/a desea promover algunos aprendizajes específicos (trabajar la coeducación, llevar a cabo un programa de inmersión lingüística, etc.) o atender a distintos niveles educativos como es el caso de muchas escuelas unitarias en el ámbito rural.

Observar y evaluar

Al igual que en muchos otros aspectos de la planificación de la enseñanza, tambien en la organización del espacio es preciso que el profesor/a adopte una actitud de observación que le mantenga informado de la influencia que el diseño del ambiente está ejerciendo sobre la conducta de los niños y sobre sus aprendizajes. Ya que esta influencia va a ejercerse de todos modos, es necesario que el profesorado sea consciente de ella y la conozca en toda su dimensión para poder actuar en consecuencia.

> "En cualquier caso, se lo concedamos nosotros o no, el espacio físico ejerce siempre un papel activo en el proceso educativo. La única respuesta didácticamente válida es aprovechar esa capacidad de influencia para potenciar un desarrollo integrado de nuestros alumnos. No podemos estar en nuestra aula como quien está en un piso alquilado en el que no se puede cambiar nada. Muy al contrario, el aula es uno de los principales instrumentos con los que contamos para desempeñar nuestra tarea educativa. Y uno de los cometidos fundamentales, quizá el principal, en el nivel de escuela infantil es crear un ambiente adecuado: no se trata de enseñar nada en sentido convencional, sino de crear ambientes ricos y estimulantes que permitan-potencien el desarrollo global de los niños. Estemos en el medio en que estemos, nuestra tarea básica va a ser aumentar la capacidad motivacional de nuestra aula, ampliar el espectro de experiencias posibles en ella, enriquecer sus componentes en cuanto a variedad de estímulos, diversidad de situaciones, integración de niveles de desarrollo (lo cognitivo, lo fantástico, lo motor, lo social, etc.), y complementación de lenguajes y modos de relación" (Zabalza, 1987, pp. 122-123)[28].

[28] Zabalza, M. A. (1987): Ob. cit.

Así pues, para aprovechar al máximo esa capacidad de influencia de la que habla Zabalza y diseñar un ambiente de aprendizaje lo más optimizado posible, es preciso que el profesor/a sea un observador reflexivo, dispuesto a analizar y evaluar en todo momento si la disposición del ambiente responde efectivamente a las intenciones educativas que se había marcado y, caso de no ser así, estar dispuesto a realizar todas las transformaciones que sea necesario.

Según Paloma de Pablo y Beatriz Trueba (1994)[29], para que el profesor aborde esta tarea de un modo profesional ha de establecer criterios que orienten el análisis y la evaluación de tal modo que la planificación de la selección y organización del espacio y los materiales se aleje de la improvisación, el azar, la rutina y la imitación sin reflexión ni fundamento.

Respecto de la frecuencia con que debe realizarse una revisión de la edecuación del ambiente, las autoras mencionadas recomiendan que dicha revisión se realice:

- al comienzo de curso,
- al disponer de presupuesto para adquirir material,
- al visitar otra escuela,
- al ver un vídeo, unas diapositivas, etc.,
- cuando un espacio no le satisface,
- al leer un artículo o un libro en el que se sugieren propuestas de organización espacial, etc.,
- al diseñar una unidad didáctica,
- en una reunión de equipo,
- en la elaboración del proyecto educativo y curricular,
- etc.

En el último apartado desarrollamos más extensamente este aspecto de la evaluación del ambiente de aprendizaje.

La modificación o transformación del ambiente

Después de observar y analizar la eficacia de los espacios para dar respuesta a las necesidades infantiles y a los objetivos educativos, el paso siguiente es proceder a las modificaciones que consideremos oportunas.

[29] De Pablo, P. y Trueba, B. (1994): *Espacios y recursos para mí, para ti, para todos.* Escuela, Madrid.

Esta tarea de modificación puede tener, una doble vertiente:

– Revisar nuestras intenciones educativas, bien sea con el objeto de redefinirlas o modificarlas, o bien con el de confirmar su importancia.

– Planificar nuevamente la organización del espacio teniendo en cuenta los resultados de nuestras observaciones y análisis e introduciendo nuevas ideas y recursos organizativos.

Paloma de Pablo y Beatriz Trueba (1994, pp. 51-52), nos ofrecen el siguiente esquema para diseñar-transformar un espacio:

Es claro que el análisis del entorno, de sus características y posibilidades, de las relaciones qne puede promover, de las experiencias y encuentros, etc. es un proceso continuo en el quehacer del educador. Por ello proponemos a continuación algunos de los pasos que pueden facilitar este proceso.

1° ***Observación*** minuciosa del mismo para detectar y "leer" los aspectos de mejora, respondiendo a preguntas como las siguientes:

- Protagonistas: quién lo usa/quién lo va a usar, valoraudo sus necesidades, intereses, etc.; por ejemplo, es necesario colocarse a la altura dc los niños.
- Objetivos: para qué se usa, para qué se va a usar; determinar los objetivos que me propongo, nos proponemos, ... es imprescindible establecerlos globalmente.
- ¿Qué actividades propicia? ¿Cuáles inhibe?
- Relación de este espacio concreto con los otros; ¿qué otros espacios tiene al lado?, ¿es un espacio de uso colectivo...?
- ¿De qué recursos dispone? ¿cuáles es posible incorporar?

2° ***Documentación***: lluvia de ideas y búsqueda de recursos y ayuda.

3° ***Planificación*** :

- Formular los objetivos con claridad, los grandes contenidos, etc.; es decir, concretar una primera hipótesis de mejora;
- Estudiar la idoneidad de los recursos de los que se dispone y cuáles es posible conseguir;
- Valoración de las posibles mejoras y toma de decisiones;
- Prioridades y temporalización de plan de acción;
- Establecer las previsiones de *feed-back*.

4° ***Puesta en práctica*** y registro del proceso

5° ***Evaluación***.

En definitiva, la observación y evaluación del espacio del aula ha de servirnos, además, para mejorarlo de modo que responda mejor a nuestras intenciones educativas y, llegado el caso, para replantearnos las propias intenciones educativas.

A veces nos sucede que una vez que observamos el ambiente de aprendizaje y analizamos su influencia en la conducta infantil, o simplemente observamos a los niños y niñas (con el pretexto de observar el ambiente o la organización del espacio, observamos más detenidamente a los niños) nos damos cuenta de que hay otros objetivos educativos que sería importante alcanzar y sobre los que no estamos trabajando. Y al contrario, puede que al observar el ambiente nos demos cuenta de que estamos concediendo demasiada importancia a la consecución de determinados objetivos que, si analizamos en profundidad, tal vez no son los más importantes. Me refiero a que a veces todo el ambiente de aprendizaje, la organización del espacio, los materiales, el tiempo, todo, está excesivamente en función de la consecución de unos objetivos de cargado matiz "académico": la adquisición de la lectura, la escritura y el cálculo. Y no es que eso no sea importante, pero hay otras cosas que son tan importantes (e incluso más) que aprender a leer, escribir y hacer cuentas a los 3, 4 ó 5 años. Hay otros lenguajes que no se trabajan tanto (la pintura, la danza, la música, la escultura, ...) Cuando entremos en un aula de Educación Infantil encontraremos, con plena seguridad, folios y lápices, dibujos y láminas con letras y números. Lo que tal vez es menos probable que encontremos, al menos en todas las escuelas, es pintura y pinceles, barro, instrumentos musicales y láminas de obras de arte. Eso es justamente lo que podemos intentar cambiar.

MODELOS DE ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO DEL AULA

En los últimos años he tenido la ocasión de impartir varios cursos a profesoras/es de Educacióu Infantil de Galicia, sobre la organización del espacio, los materiales y el tiempo.

Cada vez que imparto uno de estos cursos pido a los profesores que van a asistir al mismo que contesteu un pequeño cuestionario sobre la organización del espacio de su aula y la metodología de trabajo. En este cuestionario se pide a las profesoras/es que realicen un plano de su clase y describan cómo está organizada. Se les pide además que indiquen qué tipo de actividades realizan en cada una de las zonas, así como una relación del mobiliario y tipo de materiales que contiene. Se incluyen otras preguntas que iuvitan a la reflexión sobre la organización del espacio del aula.

La finalidad de este ejercicio es doble: por un lado, estimular la reflexión de las profesoras/es sobre la organización del espacio de su aula; por otro, servir de punto de partida para adaptar mejor nuestra interveución a las necesidades formativas del profesorado que asiste al curso.

En estos cursos he podido analizar más de 400 planos de aulas de todos los puntos de la geografía gallega. Como resultado de estas observaciones he podido constatar que aunque existe una gran diversidad de situaciones y cada profesor/a organiza su

clase según sus propios criterios, sin responder a ningún modelo específico, si se analiza la gran variedad de aulas se puede llegar a establecer una serie de patrones que seguimos los profesores y profesoras de Infantil en la organización de nuestras clases.

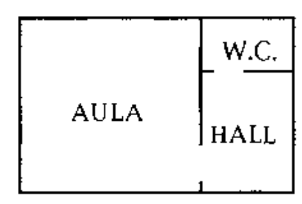
Me referiré en primer lugar a la macro-organización (modelos de *aula única* o de *varias aulas*) y después a la micro-organización (distribución de los espacios del aula en función de la organización del mobiliario).

Modelos de organización en función de los espacios disponibles

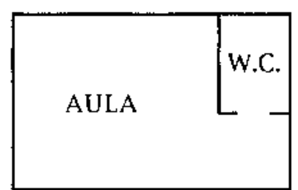
a) Modelos de AULA ÚNICA. El único espacio disponible para la organización del ambiente de aprendizaje es el del aula. Puede existir un *hall* y servicios pero no son aprovechados para su utilización como espacios del aula, bien sea por sus condiciones arquitectónicas o bien por la falta de planificación del profesorado que no los incorpora a sus proyectos.

b) Modelos de AULA y ANEXOS. En algunos Centros existen otras dependencias ligadas al aula o próximas a ella que son utilizadas por los profesores como una ampliación del espacio del aula.
La situaciones más frecuentes son las siguientes:

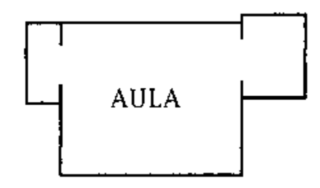
1. Hall y/o W.C. a la entrada del aula.



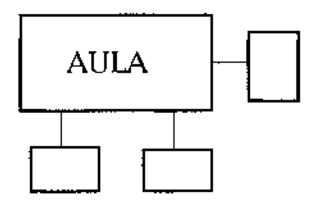
2. W.C. Dentro del aula.



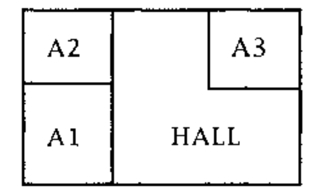
3. Otras dependencias ligadas al aula.



4. Otras depeudencias del Centro separadas del aula que son ntilizadas para actividades puntuales.



5. Varias aulas dan a un amplio hall en el que se organizan zonas de actividad de uso común.



6. Varias aulas dan a un amplio pasillo que es utilizado para actividades motrices o en el que se organizan zonas de actividad aprovechando los extremos.

A3 A4
A2 PASILLO A5
A1 A6

c) Modelos de VARIAS AULAS. Algunos profesores/as disponen de varias aulas para organizar el ambiente de aprendizaje de su alumnado. Ello puede ser debido a varias razones:

- el Centro está diseñado con la intención explícita de que cada profesor y profesora pueda disponer de varios escenarios para organizar su ambiente de aprendizaje,
- debido a un descenso de matrícula se eliminan unidades en el Centro y sobran aulas de las que podemos disponer,
- varios profesores/as del mismo o distinto nivel, deciden trabajar en coordinación aprovechando sus aulas y otros espacios disponibles para organizar talleres integrales.

Modelos de organización dentro del aula

Teniendo en cuenta la distribución del mobiliario dentro del aula, podemos encontrar los siguientes modelos de distribución de los espacios.

1. En caso de AULA ÚNICA

a) Modelo de TERRITORIOS PERSONALES:

En este modelo el espacio central del aula es ocupado por mesas y sillas organizadas por "territorios personales", es decir, espacios en los que cada niño/a tiene asignado un puesto (que puede ser fijo –cada niño ocupa siempre el mismo puesto– o variable) en el que realiza la mayor parte de las actividades a lo largo de la jornada.

Aunque las mesas están organizadas en grupos de 4, 5 ó 6 niños/as (mesas cuadradas, pentagonales, hexagonales, circulares, etc.), cada uno/a tiene un lugar fijo y la mayor parte de las actividades que se realizan son individuales.

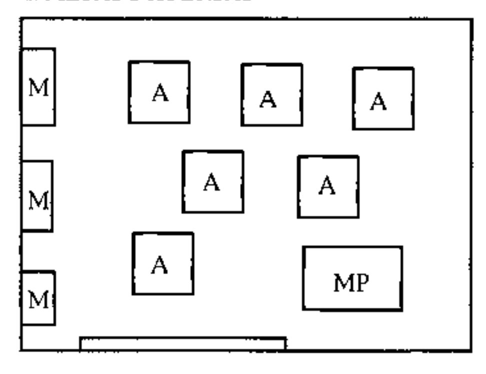
Los materiales necesarios para trabajar en las mesas (pinturas, folios, punzones y tijeras, juegos didácticos, etc.) se organizan en las estanterías o mesas colocadas alrededor de la zona de mesas.

En este tipo de modelos es muy común que, para facilitar el trabajo, la profesora organice a los niños por grupos, según la mesa en la que se sienten, asignándoles un color, un número o bien un "nombre de equipo". De este modo, cada grupo tiene también asignados en las estanterías el material correspondiente a "su mesa". En muchos casos esta organización "por mesas" también es utilizada por la profesora para asignar trabajos, revisarlos, etc.

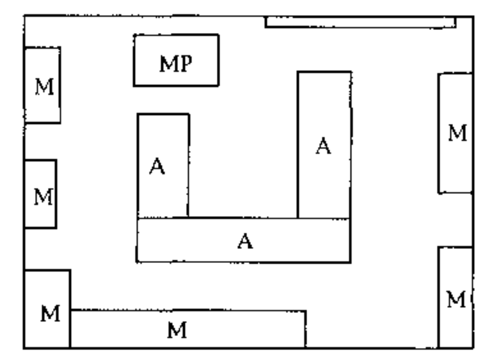
A continuación presento distintas variantes organizativas dentro del mismo modelo. Los planos que reproduzco, a modo de esquema, están tomados del análisis de 150 planos de aulas reales[30]. En el plano se representa con una A las mesas de los alumnos/as, MP la mesa del profesor/a y M las estanterías y/o mesas que contienen el material (tanto fungible como material de juego).

Dentro de este modelo se han encontrado las siguientes variantes:

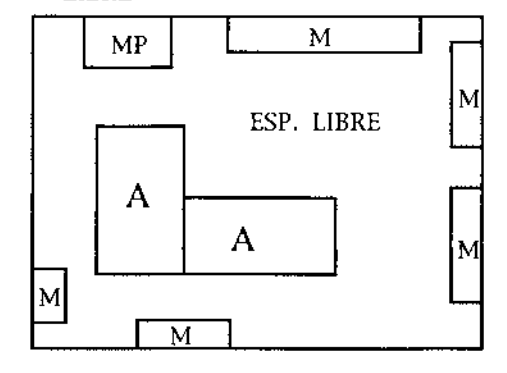
1. MESAS DISPERSAS



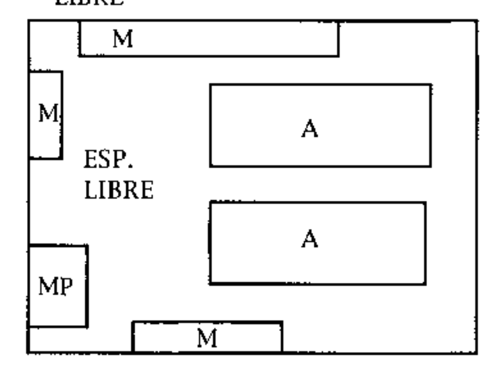
2. MESAS AGRUPADAS EN "U"



3. MESAS AGRUPADAS Y ESPACIO LIBRE



4. MESAS EN DOS GRUPOS Y ESPACIO LIBRE



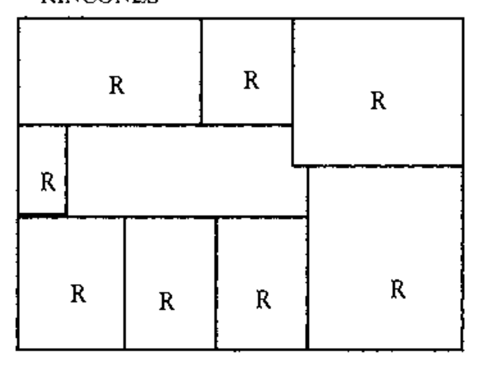
b) Modelo de distribución por FUNCIONES O ÁREAS DE ACTIVIDAD:

En este caso el aula está organizada de modo que los niños y niñas van rotando por los diferentes lugares de la sala que están dispuestos de tal forma que cada uno de ellos se "especializa" en una o varias funciones específicas.

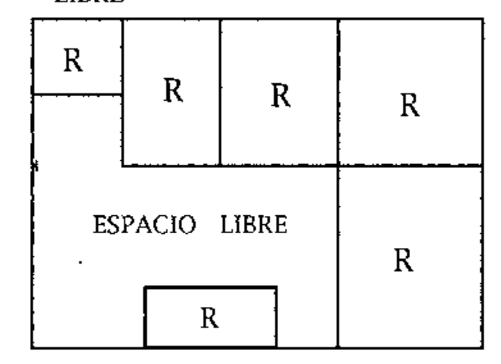
[30] Todos los planos, reducidos a esquemas de representación, están recogidos en aulas reales.

Algunas variantes de estos modelos se describen a continuación:

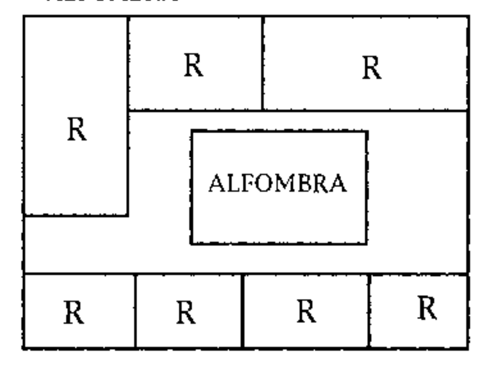
1. TODO EL ESPACIO DIVIDIDO POR RINCONES



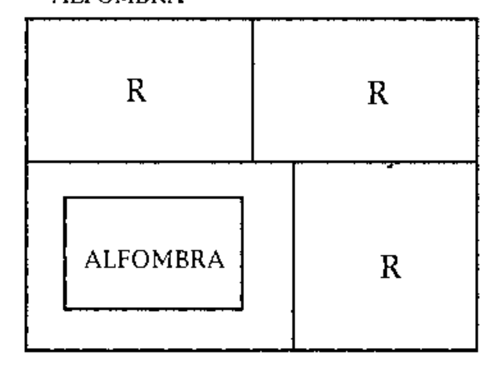
2. RINCONES ALREDEDOR DE UN ESP. LIBRE



3. RINCONES ALREDEDOR DE LA ALFOMBRA



4. RINCONES ALREDEDOR DE LA ALFOMBRA



c) Modelos MIXTOS:

En lo que podríamos denominar modelos mixtos se incluyen dos tipos de organización de aula:

1) La organización más *simple* consiste en un espacio de mesas situadas por territorios personales y una alfombra y / o espacio libre para la realización de juegos.
2) Los modos más *complejos* de organización del espacio dentro de este modelo incluyen un espacio o zona (que tiene una delimitación clara) de mesas para todo el grupo y varios rincones de actividad (juego simbólico, actividad plástica, lógica, etc.) siguiendo distintas disposiciones espaciales.

c.1. Territorios personales y alfombra. Las *mesas* suelen estar destinadas a la realización de actividades de representación gráfica (fichas de todo tipo, dibujo libre, grafismos, etc.), actividades de expresión plástica (pintura, modelado, colage, etc.) y en muchos casos, también a la lectura de libros y realización de juegos didácticos. En la mayoría de los casos las actividades realizadas en este espacio de mesas son dirigidas o controladas por la profesora/or.

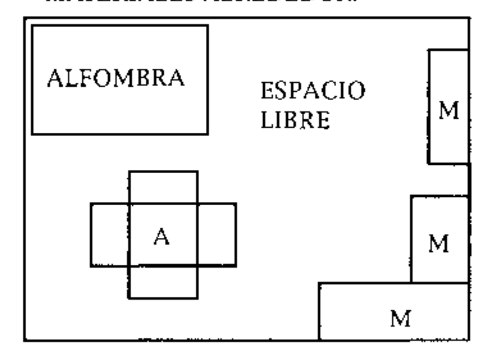
En este tipo de aulas el *espacio de la alfombra* suele ser muy polivalente. Normalmente está destinado tanto a la realización de actividades libres (juegos con diversos materiales) como dirigidas (conversación, observación de láminas, cuentos, canciones, etc.). Por lo que respecta a las actividades libres cabe señalar que en muchos casos en la alfombra se están realizando actividades tan diversas como jugar con muñecas, coches y construcciones y, hacer un puzzle o jugar con un dominó, ensartar abalorios, o "leer" un cuento.

Por otro lado, la alfombra acostumbra a ser el lugar de reunión para el gran grupo, donde se realizan actividades de conversación, canciones, lectura de cuentos, etc. En aquellas aulas en las que se trabaja con algún método de fichas, éste acostumbra a ser también el lugar en el que se realizan juegos dirigidos a la preparación de la actividad gráfica (lo que muchas profesoras /es denominan "trabajo de vivenciación", "juegos de preparación a la ficha"), o bien se realiza la "explicación de la ficha".

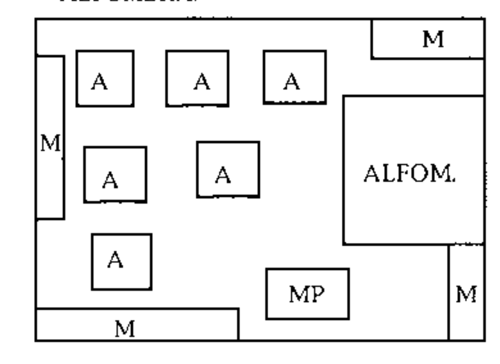
Incluso en muchas aulas, cuando no existe disponibilidad de otros espacios alternativos, la alfombra es el espacio destinado a la realización de actividades psicomotrices y de expresión corporal.

Este modo de organizar el aula lleva implícito en la mayoría de los casos una división clara en la concepción de las actividades escolares, distinguiendo entre "actividades de juego" y "actividades de trabajo". Algunas de las variantes organizativas de este modelo son las siguientes:

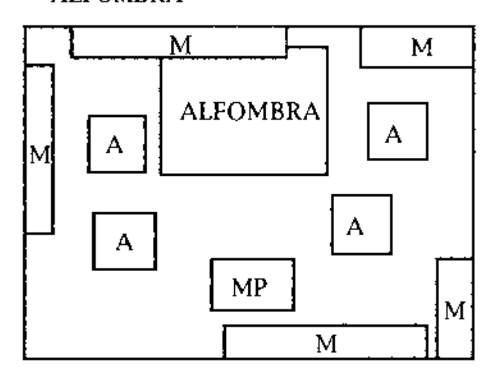
1. ZONA DE MESAS AGRUPADAS, ALFOMBRA Y ESPACIO LIBRE CON MATERIALES ALREDEDOR.



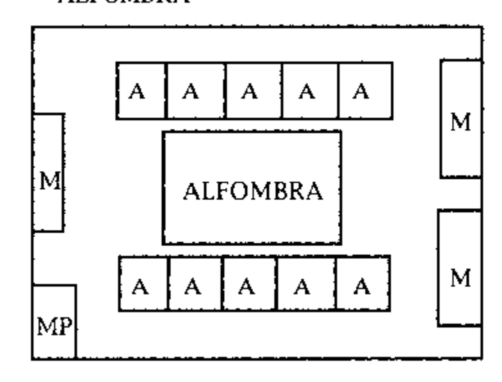
2. MESAS ALREDEDOR DE LA ALFOMBRA.



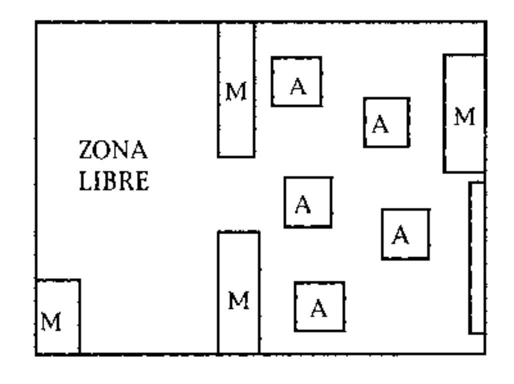
3. MESAS ALREDEDOR DE LA ALFOMBRA



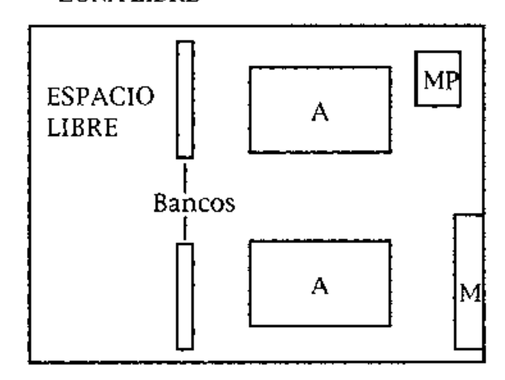
4. MESAS A AMBOS LADOS DE LA ALFOMBRA



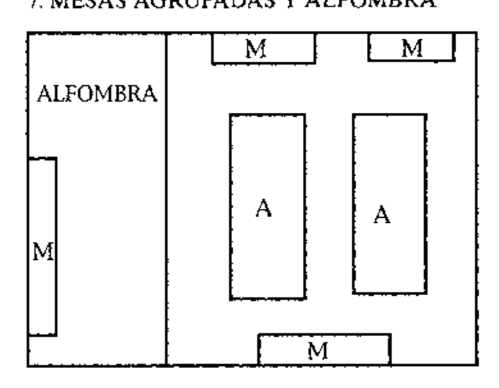
5. ZONA DE MESAS Y ZONA LIBRE



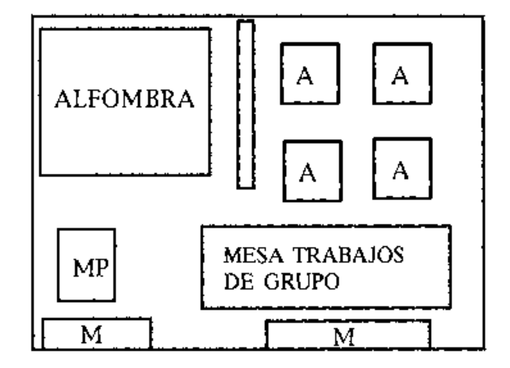
6. ZONA DE MESAS AGRUPADAS Y ZONA LIBRE



7. MESAS AGRUPADAS Y ALFOMBRA



8. MESAS DE ALUMNOS, ALFOMBRA Y MESA PARA TRABAJOS DE GRUPO



c.2. Territorios personales y rincones de actividad. En este tipo de aulas se combinan dos modelos organizativos en principio contrapuestos, como es la organización por territorios personales y por funciones. Por un lado se sigue manteniendo un amplio espacio para la colocación de "las mesas y sillas de los niños/as", y por otro, se introducen algunas zonas de actividad o rincones con una cierta delimitación del espacio y organización de los materiales.

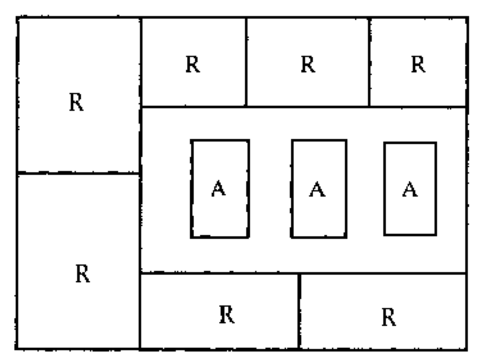
Los rincones o áreas de actividad más frecuentes suelen ser los destinados al juego simbólico (zona de la casa, peluquería y disfraces, construcciones y coches, etc.). También es muy frecuente la organización de una zona destinada a la biblioteca, que en aquellos casos en los que se organiza en el suelo y suficientemente aislada hace además las veces de "rincón del descanso y la tranquilidad". En algunos casos se organizan rincones relacionados con algunas áreas del currículo como es el caso del rincón de plástica, rincón de la lógica matemática o rincón de lenguaje.

La diferencia entre unas aulas y otras viene determinada por aspectos tales como:

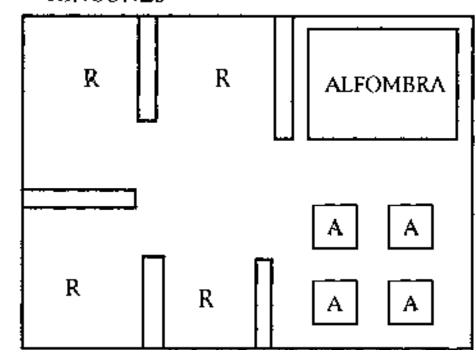
– la forma en que se delimitan o separan las zonas unas de otras
– la variedad y organización de los materiales disponibles en cada rincón
– las propuestas de actividad
– el modo de acceso al rincón (si van libremente o el acceso está controlado por la profesora)
– el control y participación por parte del profesor/a de las actividades que se desarrollan en el rincón.

En muchos casos en los que existe este modelo de organización no siempre el planteamiento metodológico es coherente con la organización que se pretende establecer. He observado que los rincones hacen a menudo la función de "comodín", es decir, se convierteu en un lugar al que acudir cuando se terminan "las tareas" que se realizan en la mesa.

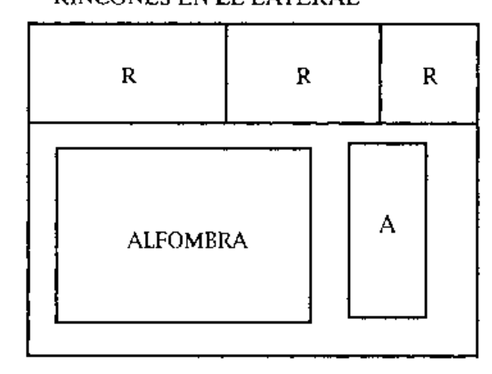
1. RINCONES ALREDEDOR DE LA ZONA DE MESAS



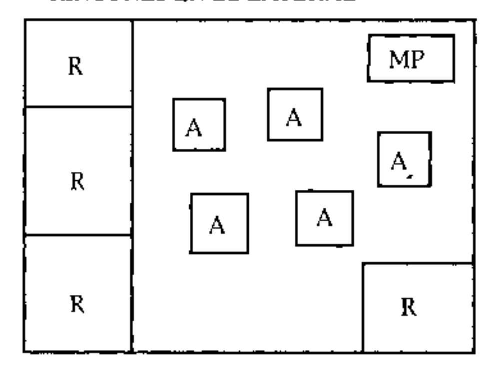
2. MESAS INTEGRADAS EN UNA ZONA y RINCONES



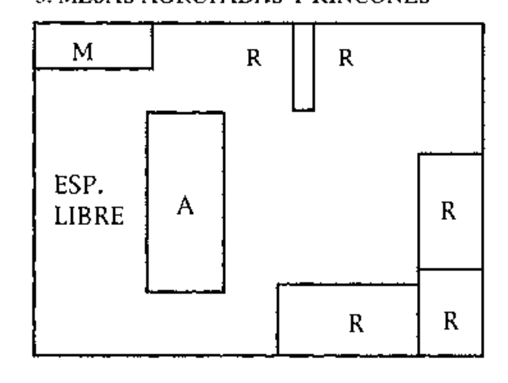
3. MESAS AGRUPADAS, ALFOMBRA Y RINCONES EN EL LATERAL



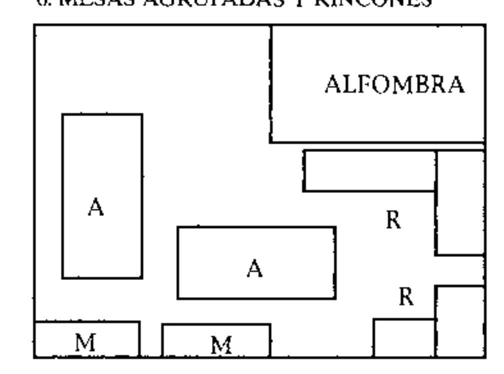
4. MESAS EN EL ESPACIO CENTRAL Y RINCONES EN EL LATERAL



5. MESAS AGRUPADAS Y RINCONES



6. MESAS AGRUPADAS Y RINCONES



2. En caso de DOS AULAS

La situación de disponer de dos aulas puede darse tanto con un único profesor/a que cuenta con dos aulas para organizar su ambiente de aprendizaje (es el caso de escuelas unitarias del ámbito rural en las que se suprime alguna unidad), como con dos profesores/as que deciden trabajar juntos uniendo las aulas de ambos.

Tanto en un caso como en otro, el espacio de ambas aulas puede ser organizado de múltiples modos. Los dos casos más frecuentes son:

- utilizar las dos aulas como si se tratara de una, organizando el espacio según sus planteamientos metodológicos: territorios personales y aula para actividades psicomotrices, rincones de actividad en ambas aulas, etc.

- especializar cada aula en un tipo de actividades y organizar el espacio en función de las necesidades planteadas en cada caso. Lo más frecuente en este caso es destinar un aula a actividades de movimiento (juego simbólico, juego libre, actividades psicomotrices y de expresión corporal, etc.) y la otra a actividades sedentarias o que implican menos movilidad. De este modo, se organizaría un aula con mesas y sillas (bien sea por rincones de actividad o con otro modelo de organización) y la otra sin mesas ni sillas, con mobiliario más ligero o incluso libre de mobiliario. Este sería el planteamiento más sencillo de talleres integrales.

1. ORGANIZACIÓN VARIABLE

SALA 2 | SALA 1

Organización variable. Se utilizan las dos salas como una única aula.

2. TALLERES INTEGRALES

TALLER 2
ACTIVIDADES DE TRABAJO EN MESAS

TALLER 1
ACTIVIDADES DE MOVIMIENTO Y JUEGO SIMBÓLICO

3. En caso de MÁS DE DOS AULAS

Cuando se dispone de más de dos aulas los planteamientos organizativos pueden ser los siguientes:

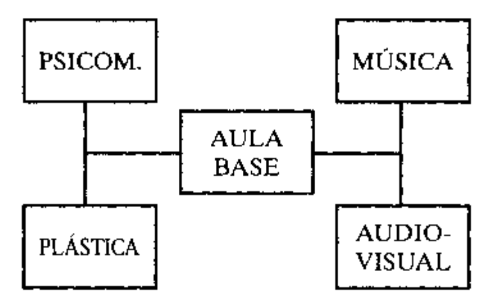
a) Mantencr un aula base, para uso exclusivo de un grupo de niños/as y organizar en el resto dc las dependencias aulas específicas para la realización

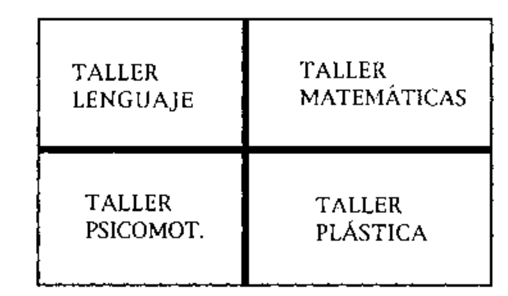
de determinadas tareas en las que incluso pueda disponerse de un profesor especialista. Las aulas específicas más comunes son: psicomotricidad, plástica, música, audiovisuales.

b) Organizar talleres integrales. Esto supone la pérdida de aula para un grupo de niños/as y la especialización de cada una de las "antiguas" aulas en un determinado tipo de actividades o área del currículo.


3. AULA BASE Y AULAS ESPECÍFICAS


4. TALLERES INTEGRALES





Bibliografía

AGUADO, M.T. (1993): "Modelos y programas de Educación Infantil", en GARCÍA HOZ, V. (Coord.) (1993). *Educación Infantil personalizada.* Rialp, Madrid, pp. 159-194.

BATTINI, E (1982): "Modificazione, eliminazione, cambiamento riguardante gli spazi attuali, gli arredi attuali in funzione delle attivitá e della natura della vita scolastica", en COMUNE DI MÓDENA (1982): *L'organizzazione materiale dello spazio scolastico. Curso aggiornamento personale non docente.* Documento policopiado.

CANO, M.I. y LLEDÓ, A. (1990): *Espacio, comunicación y aprendizaje.* Diada, Sevilla.

COMUNE DI MÓDENA (1982): *L'organizzazione materiale dello spazio scolastico. Curso aggiornamento personale non docente.* Documento policopiado.

CORRALIZA, J.A. (1987): *La experiencia del ambiente. Percepción y significado del medio construido.* Tecnos, Madrid.

DE PABLO, P. y TRUEBA, B. (1994): *Espacios y recursos, para ti, para mí, para todos. Diseñar ambientes en Educación Infantil.* Escuela Española, Madrid.

GAIRÍN, J (1994): "Organización de los recursos materiales", en GAIRÍN, J. y DARDER VIDAL, P. (1994): *Organización de Centros Educativos.* Praxis, Barcelona, pp. 153-177.

GUMP, P. V. y ROSS, R. (1985): El ajuste de medio y programa en los entornos escolares, *Infancia y Aprendizaje*, 29, pp. 57-67.

HALL, E.T. (1960): *The Children dimension.* Doubleday. Garden City.

HOHMANN, M., BANET, B. y WEIKART, D.P. (1990): *Niños pequeños en acción.* Trillas, México. 3ª Edición en Español.

KNAPP, M.L.(1982): *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno.* Paidós, Barcelona.

LOUGHLIN, C.E. y SUINA, J.H. (1987): *El ambiente de aprendizaje. Diseño y organización*. Morata, MEC-, Madrid.

MEC (1989): *Diseño Curricular Base de Educación Infantil*. Servicio de Publicaciones.

NERI, S. y VECCHI, V. (1982): "Spazio, arredo, attivitá, lo svogliamento dell'attivitá, la sistemazione e la tenuta degli arredi" en COMUNE DI MÓDENA (1982): *L'organizzazione materiale dello spazio scolastico. Curso aggiornamento personale non docente*. Documento policopiado.

PRADA, I. (1979): "La investigación del espacio en la escuela", en AA.VV. (1979): *Temas de investigación educativa*. Servicio de Publicaciones del MEC, Madrid.

READ, K.H. (1982): *La scuola materna. Relazioni umane e apprendimento*. Armando, Roma. (3ª Edición en Italiano).

SAUSSOIS, N. (1989): *Actividades en talleres para guarderías y preescolar*. Madrid. 9ª Edición, Cincel.

SAUSSOIS, N.; DUTILLEUL, B. y GILABERT, H. (1991): *Los niños de 2 a 4 años en la escuela infantil*. Narcea, Madrid.

— (1992): *Los niños de 4 a 6 años en la escuela infantil*. Narcea, Madrid.

TRUEBA, B. (1989): *Talleres integrales en Educación Infantil*. Ediciones de la Torre, Madrid.

ZABALZA, M.A. (1987): *Didáctica de la Educación Infantil*. Narcea, Madrid.

ÍNDICE DE AUTORES

ÍNDICE TEMÁTICO

Colección
EDUCACIÓN HOY ESTUDIOS

AEBLI, H.: *12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología.*
– *Factores de la enseñanza que fa orecen el aprendizaje autónomo.*
AINSCOW, M.: *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado.*
– *Desarrollo de escuelas inclusi as. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.*
AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTHWORTH, G. Y WEST, M.: *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes.*
AINSCOW, M., BERESFORD, J., HARRIS, A., HOPKINS, D. Y WEST, M.: *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado.*
ARIZA, C.; CESARI, M.ª D. y GABRIEL Y GALÁN, M.: *Programa integrado de Pedagogía Sexual en la escuela.*
ASSMANN, H.: *Placer y ternura en la Educación. Hacia una sociedad aprendiente.* Prólogo de Leonardo Boff.

BARTOLOMÉ, M. (coord.): *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural.*
BAZARRA, L., CASANOVA, O., G.ª UGARTE, J.: *Profesores, alumnos, familias. 7 pasos para un nue o modelo de escuela.*
BERNAD, J. A.: *Modelo cogniti o de e aluación escolar.*
BISQUERRA, R.: *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica.*
BRUNER, J. S.: *El proceso mental en el aprendizaje.*

DAY, Ch.: *Formar docentes.*

ECHEITA, G.: *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.*

FERMOSO, P.: *Manual de la Economía de la Educación.*
FOUREZ, G.: *La construcción del conocimiento científico. Sociología y ética de la ciencia.*
– *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructi ista.*

GARCÍA SÁNCHEZ, J. N.: *Manual de dificultades de aprendizaje.*
GERVILLA, E.: *Educación familiar. Nue as relaciones humanas y humanizadoras.*
– *Didáctica de la Educación Infantil.*
GÓMEZ-CHACÓN, I.: *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje.*
GUPTA, R. M. y COXHEAD, P.: *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico. Estrategias prácticas de inter ención educati a.*
GUTIÉRREZ ZULOAGA, I.: *Introducción a la historia de la Logopedia.*

HERSH, R.; REIMER, J. y PAOLITTO, D.: *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg.*
HOUGH, M.: *Técnicas de orientación psicológica.*
HUSÉN, T.: *La escuela a debate. Problemas y futuro.*

JENSEN, E.: *Cerebro y aprendizaje.*

KEOGH, B. K.: *Temperamento y rendimiento escolar.*
KLENOWSKI, V.: *Desarrollo de Portafolios para el aprendizaje y la e aluación.*

LONGÁS, J., MOLLÁ, N.: *La escuela orientadora. La acción tutorial desde una perspecti a institucional.*
LLOPIS, C. (coord.).: *Recursos para una educación global. ¿Es posible otro mundo?*

MARDOMINGO, M.ª Jesús.: *Psiquiatría para padres y educadores.*
MARTÍN, M.: *Semiología de la imagen y pedagogía.*
McCLELLAND, D.: *Estudio de la moti ación humana.*
MEMBIELA, P (ed.).: *Enseñanza de las Ciencias desde la perspecti a CTS. Formación para la ciudadanía.*

PÉREZ JUSTE, R.; LÓPEZ RUPÉREZ, F.; PERALTA, M. D. y MUNICIO, P.: *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y e aluación.*
PÉREZ SERRANO, G.: *Pedagogía social-Educación social. Construcción científica e inter ención práctica.*
POEYDOMENGE, M. L.: *La educación según Rogers. Propuestas de la no directi idad.*
POSTIC, M.: *La relación educati a. Factores institucionales, sociológicos y culturales.*
POSTIC, M. y DE KETELE, J. M.: *Obser ar las situaciones educati as.*
– *La relación educati a.*
POVEDA, L.: *Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral.*
– *Texto dramático. La palabra en acción.*

RAY, W.: *Diferencias indi iduales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar.*

RODRÍGUEZ, A.; GUTIÉRREZ, I. y MEDINA, A.: *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros.*

ROSALES, C.: *E aluar es reflexionar sobre la enseñanza.*

RUIZ, J. M.ª: *Cómo hacer una e aluación de centros educati os.*

SÁINZ, C. y ARGOS, J.: *Educación Infantil. Contenidos, procesos y experiencias.*

SCHWARTZ, B.: *Hacia otra escuela.*

STAINBACK, S. y W.: *Aulas inclusi as. Un nue o modo de enfocar y i ir el currículo.*

TARDIF, M.: *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.*

TEJEDOR, F. J. y GARCÍA VALCÁRCEL, A. (eds.): *Perspecti as de las nue as tecnologías en la educación.*

TENBRINK, T. D.: *E aluación. Guía práctica para profesores.*

TITONE, R.: *Psicodidáctica.*

URÍA, M.ª E.: *Estrategias didáctico-organizati as para mejorar los centros educati os.*

VALLE, A. del: *Aportación bio-bibliográfica a la Historia de la Ciencia.*

VILA, A. y CALLEJO, M.ª L.: *Matemáticas para aprender a pensar. El papel de las creencias en la resolución de problemas.*

WHITAKER, P.: *Cómo gestionar el cambio en contextos educati os.*

ZABALZA, M. A.: *Calidad en la Educación Infantil.*

– *Diseño y desarrollo curricular.*

– *Diarios de clase. Un instrumento de in estigación y desarrollo profesional.*

CALIDAD
EN LA
EDUCACIÓN INFANTIL



El auténtico reto de la Educación Infantil en el final de nuestro siglo es el **reto de la calidad**. Parece hoy, más que nunca, fuera de toda duda la importancia que los aspectos cualitativos adquieren en el ámbito educacional, y aún más, si cabe, cuando se trata de atender a niños/as pequeños. Por ello interesa tanto señalar los **ejes básicos** sobre los que se articula y desarrolla la calidad de la enseñanza y cómo se proyectan sobre la Educación Infantil.

A lo largo de este importante libro, coordinado por Miguel A. Zabalza, los distintos expertos van abordando los aspectos fundamentales de una Educación Infantil de Calidad, para llegar a perfilar las *características concretas* que debe tener una escuela infantil del presente y del futuro: desde la cultura de la infancia, los *valores* y creencias, hasta la *programación de aula* y la organización de los *espacios* y tiempos, avalado todo ello por la descripción de **experiencias** y realizaciones de centros modélicos, como las Escuelas Infantiles Municipales de Módena o el currículo High/Scope (con sus aportaciones sobre «rutina diaria» y «experiencia-llave») contextualizado en el Proyecto Infancia de Portugal, sin olvidar la **formación del profesorado**, punto clave de la calidad.

Miguel Ángel Zabalza Beraza, catedrático de Didáctica en la Universidad de Santiago de Compostela, experto conocedor de la escuela y la interacción didáctica y abierto a las corrientes educativas europeas, se ha encargado de elaborar esta obra, en la que han intervenido: *F. Frabboni* (Facultad de Magisterio de la Universidad de Bolonia); *Q. Borghi* y *N. Garuti* (coordinadores pedagógicos en el Ayuntamiento de Módena); *J. Oliveira-Formosinho, H. Vasconcellos, D. Brito* y *C. Parente* (Universidad del Miño, en Braga).

NE narcea, s. a. de ediciones